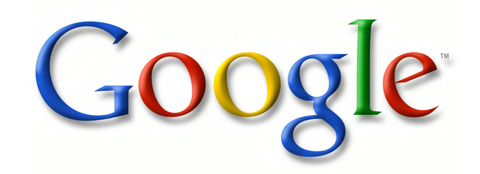
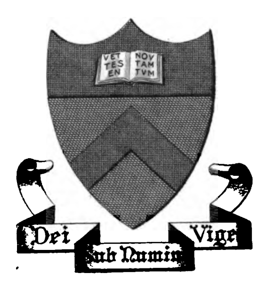
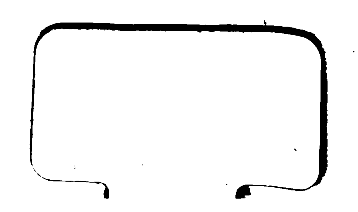



Princeton University Library
32101 065105155


VET TES EN
NOV TAM TVM
Dei
Sub Numin
Vige



Die Lehre

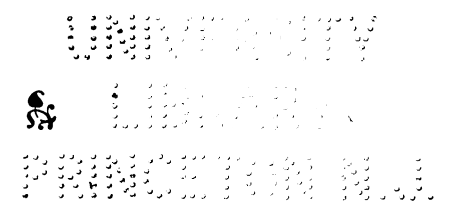
von der

Aufmerksamkeit.

Eine philosophisch-pädagogische Studie

von

KARL HASLBRUNER
Oberlehrer und Gewerbeschulleiter in Wien.



1901.

Commissionsverlag Heinrich Kirsch
Wien, I. Singerstrasse (Deutsches Haus).

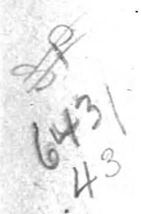
Seinem hochgeschätzten Lehrer

Herrn Dr. Theodor Vogt

k. k. o. ö. Professor der Pädagogik und Philosophie,
Director des pädagog. Seminars an der Wiener Universität,
Vorsitzender des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik
etc. etc.

in dankbarer Verehrung gewidmet

Vom Verfasser.



Inhaltsverzeichnis.



Vorwort.

Die vorliegende Schrift wollte von Anbeginn ihrer Entstehung wissenschaftliche Abhandlung allein sein und auf Verhältnisse des täglichen Schullebens gar nicht reflectieren. Im Laufe der Fragebehandlung drängten sich aber dem mitten im thätigen Berufsleben stehenden Verfasser einzelne Erscheinungen der Praxis derart auf, dass sie nicht umgangen werden konnten. Sie wurden, um den sachgemässen Gang der theoretischen Behandlung nicht zu stören, theilweise in die Einleitung und theilweise in das Schlusswort verlegt. Die Actualität der Schrift konnte solchermassen nur gewinnen, während die eigentliche Abhandlung dadurch nicht beeinträchtigt wurde. Wenn bei diesem Reflectieren vor allem österreichische Schulverhältnisse ins Auge gefasst wurden, so bedarf dies kaum einer besonderen Rechtfertigung. Bei uns scheint so vielen Betheiligten ein objectiv pädagogisches Denken nahezu abhanden gekommen zu sein; obgleich es so dringend nothwendig wäre, dass insonderheit Fachkreise sich auf den inneren Ausbau, unseres

Schulwesens ernsthaft besinnen würden. Der von der grossen Kaiserin so gut gemeinte Ausspruch, die Schule sei ein Politicum, wird heutzutage oft derart missverstanden, als ob sie gesagt hätte, die Politik befähige zum Schulamte. Anderwärts ist da manches besser zum Nutzen des Lehrstandes und seiner heiligen Sache.

Wer sich nur für das Theoretische interessiert, mag übrigens die Einleitung beruhigt überschlagen.

Wien, im Mai 1901.

Karl Haslbruner.

Einleitung.

In der Philosophie, beziehentlich deren beiden Disciplinen, der Psychologie und Ethik, wurzelt die Pädagogik. Das ist dermalen eine ziemlich allgemein anerkannte Thatsache, welcher insonderheit Herbart zuerst volle Rechnung trug. Er gestaltete denn auch seine Psychologie auf gesunder, realer Grundlage unter Beibehaltung dualistischer Auffassung alles Seins und Geschehens darnach aus, dass sie zur Grundlage einer Individualpädagogik wie kein anderes System geeignet ist, dabei den Grundsatz festhaltend, die Pädagogik sei dasjenige Erkenntnisgebiet, auf welchem jedes philosophische System die Probe seiner Haltbarkeit zu bestehen habe. Die moderne Psychologie, welche sich auf dem Boden einseitig empirischer Forschung bewegt, wird daher nicht müde, die Grundlagen Herbart's als irrig, als veraltet zu bezeichnen, ohne Besseres an die Stelle setzen zu können. Einer der Modernsten hat denn auch bereits das Ende der Philosophie und ihre Auftheilung, bei welcher auch der Pädagogik ein gutes Stück zugedacht ward, prognosticiert.[1] Wenn er auch dabei in ein Extrem gerathen ist, so mag seine Prognose dennoch in Bezug auf die gegenwärtig herrschende, empiristisch-monistische Richtung ihre Giltigkeit haben. Diese letztere kann eine schätz-

1

bare Ergänzung der dualistischen Psychologie nach der Seite des Zusammenhanges der Nerventhätigkeit mit dem Geistesleben liefern. „Eine physiologisch orientierte Psychologie kann der Pädagogik grosse Dienste leisten. Die grossen Fortschritte, welche die neuere Psychologie in der Lehre von den Empfindungen zu verzeichnen hat, sind von der pädagogischen Psychologie noch nicht genügend beachtet. Das Capitel von den Massbeziehungen zwischen Empfindungen und Reiz müsste sich fruchtbringend für die Pädagogik behandeln lassen.“ [2] Die Erscheinungen des geistigen Lebens sind indes ohne metaphysische Zugaben nun einmal nicht zu erklären, wie die neuesten, in sich widerspruchsvollen Annahmen „blöden Bewusstseins“, „intelligenzloser Seelengebilde“, „unbewussten Willens“ und dergleichen zur Genüge darthun. — Die pädagogische Praxis bildet das Kriterium der pädagogischen Wissenschaft und diese einen Prüfstein der Philosophie. Das Ueberblicken dieser drei ist darum für den Schulmann von besonderem Interesse. Es sei mir daher gestattet, von der Schulstube ausgehend, ein Problem in Besprechung zu ziehen, das sozusagen zum täglichen Brot des Lehrers in engster Beziehung steht.

Jedermann, der in dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die Entwicklung des Schulwesens in Oesterreich mit einiger Aufmerksamkeit verfolgt hat, wird wissen, welch' massgebenden Einfluss der seinerzeitige Director des Wiener Lehrerpädagogiums Dr. Dittes auf die österreichischen Lehrer- und Schulverhältnisse ausgeübt hat, wie die ganze Lehrerbildung unter seinem sichtlichen Einflusse organisiert wurde, wie man bei jedem Schritt, der in der Ausge-

staltung des Lehrplanes, Unterrichtsverfahrens und dergleichen gemacht wurde, seinen Intentionen Rechnung trug, so dass man sagen kann: Die österreichische Schule ist eine Schule nach dem Geiste Dittes'. Wenn man in der allerletzten Zeit — etwa seit drei Jahren — bestrebt ist, aus dem Dittes'schen Geleise hinauszukommen, so ändert das an den noch bestehenden Verhältnissen thatsächlich nicht viel, denn geänderte Unterrichts- und Erziehungsgrundsätze bringen sich nur sehr langsam zur Geltung. Mit Rücksicht auf diese hervorstechende Bedeutung wird es nicht unzweckmässig befunden werden, wenn ich an Dittes anknüpfe.

In seiner „Methodik der Volksschule“ steht auf Seite 195 u. f. zu lesen: § 43. Die gegenwärtige Methode des Rechenunterrichtes. „Ueber den Nutzen des Rechenunterrichtes in unserer Zeit noch viel zu sagen, wäre für verständige Leute sehr überflüssig. Die tägliche Erfahrung lehrt es, dass das Rechnen im praktischen Leben für Jedermann, auch für den schlichten Arbeiter, vortheilhaft ist, dass hingegen die Unfähigkeit in dieser Kunst sich vielfach bestraft. Ueberdies schliesst ein guter Rechenunterricht zahlreiche Belehrungen über geschäftliche Verhältnisse in sich, Belehrungen, welche in keinem anderen Schulfach eine passende Stelle finden und doch zur Vorbereitung der Schüler auf das bürgerliche Leben sehr nöthig sind. Hiezu kommt der grosse Wert des Rechenunterrichtes für die allgemeine Bildung, also das von Pestalozzi so entschieden betonte Moment. Eine gute Anleitung zu Zahlenoperationen ist geradezu undenkbar ohne Anleitung zum scharfen und bestimmten Auffassen[3] des Gegebenen, zum sicheren Urtheilen, vorsichtigen, streng logischen

Schliessen und zum bestimmten Ausdrucke des Gedachten. Ein einzelner Fehler kann das Ergebnis einer langen und mühsamen Rechnung fälschen, eine unzeitige Unterbrechung der Arbeit den schon halb errungenen Erfolg vereiteln. Nur ruhige Sammlung der Gedanken, feste Richtung des Willens[4] auf die Aufgabe, Stetigkeit und Ausdauer im Denken führen zum Ziele und daher muss ein guter Rechenunterricht die jugendlichen Geister nothwendigerweise disciplinieren und zu einem streng gesetzmässigen Thun gewöhnen." — Auf den nächsten drei Seiten folgen Bemerkungen über Stoffvertheilung und Stundenzutheilung für die einzelnen Volksschulclassen, Bemerkungen von zweifelhafter Wichtigkeit. Doch auf Seite 199 folgt nun der grosse methodische Trumpf: „Was nun das Verfahren im elementaren Rechenunterrichte betrifft, so hat in den letzten Jahrzehnten die von Grube aufgestellte Manier viel Beifall gefunden. Sein ‚Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule (in den vier Unterclassen)' erschien erst 1842 und seitdem in mehreren neuen Auflagen. Er sei jedem Elementarlehrer empfohlen, ohne dass damit eine ganz specielle Durchführung der Grube'schen Manier angerathen werden soll. Grube behandelt nämlich jede Zahl, zuerst die Eins, dann die Zwei, dann die Drei u. s. w. als einen besonderen Lehrgegenstand, als ein Zahlindividuum, indem er alle möglichen Operationen (Zerlegung, Addition, Subtraction u. s. w.) an sie anknüpft und nicht eher zu einer grösseren übergeht, als bis die ihr vorausgehende, kleinere erschöpfend durchgearbeitet ist. Dieses Verfahren ist, wenn es nicht zur Schablone wird, für die Kinder sehr bildend[5], kann aber, consequent durchgeführt, leicht in Mechanismus ausarten,

wovon sich jeder überzeugen kann, der den Grube'schen Plan genau studiert und einmal streng durchführt. Ich möchte daher vorschlagen, die Grube'sche Manier zwar zu erhalten, aber nur etliche Zahlen ganz nach derselben zu behandeln. Es scheint mir nicht zweckmässig, den Anfängern sogleich, wie es viele und vorzügliche Methodiker, z. B. Diesterweg und Hentschel, thun, die zehn ersten Zahlen auf einmal vorzuführen; ich halte dies deshalb für unzweckmässig, weil die Zahlen von 6 bis 10 zu gross sind, als dass sie von den Anfängern gehörig überschaut, d. h. nach der Menge ihrer Einheiten vorgestellt werden könnten. Aber noch weniger will es mir gefallen, dass den Kindern eine besondere Lection ganz allein über die Eins, dann über die Zwei gehalten werden soll, ohne jede Bezugnahme auf grössere Zahlen. Das ist pedantisch, nicht bildend. Ich halte es für das Beste, den Kindern zunächst die Zahlen 1 bis 5 anschaulich (durch Striche, Kugeln u. s. w.) vorzuführen und sie in diesem Kreise gehörig zu üben; dann ebenso die Zahlen 6 bis 10, hierauf die von 11 bis 20 zu behandeln. Die Kinder werden bei diesem Vorgehen stets die in Betracht kommenden Zahlen wirklich bewältigen, d. h. anschaulich vorstellen können und doch auch einen genügenden Spielraum für ihr Zahlvermögen haben. Dasselbe Verfahren ist in den drei folgenden Classen einzuhalten." (Das ist ein kühner Luftsprung. A. d. V.) „Alles Weitere bereitet keine methodischen Schwierigkeiten." (Dem Dr. Dittes allerdings nicht, aber seinen Schülern sehr grosse. A. d. V. S. d. meth. Skizze im pädag. Theil.) „Es sei nur bemerkt, dass bei der Bruchrechnung ja die Vorübungen (Entstehung, Darstellung, Arten der Brüche, Ver-

änderung ihres Wertes durch Veränderung ihres Zählers oder Nenners, Verwandlung ganzer oder gemischter Zahlen in unechte Brüche und umgekehrt, Erweiterung und Kürzung der Brüche, Zurückführung mehrerer Brüche auf einen gemeinschaftlichen Nenner u. s. w.) recht gründlich durchgearbeitet werden müssen; glaube doch kein Lehrer, dass es ein Zeitverlust sei, hierauf etliche Wochen zu verwenden. Gründlichkeit in den Elementen trägt reichliche Früchte, Oberflächlichkeit der Grundlegung gefährdet den ganzen Bau."

Wie wahr der letzte Satz ist, merkt man an dem inneren Schulbau, welchen Dittes in Oesterreich aufgeführt hat, der heute nach kaum 30 Jahren durch und durch baufällig ist. „In den unteren Classen, namentlich in der ersten, spielen natürlich Anschauungsmittel eine grosse Rolle. Dabei ist aber zu bemerken, dass alle sehr künstlichen und kostspieligen Apparate mindestens überflüssig sind. Striche, Punkte, Kreuzchen u. s. w., Würfel, Finger, Fensterscheiben, Bänke, Kinder u. s. w. können zur Veranschaulichung benützt werden. Gute Dienste thut auch die russische Rechenmaschine, nur wird, namentlich anfangs, darauf zu sehen sein, dass die Kinder nur so viel Kugeln zu Gesicht bekommen, als eben in Betracht kommen, weil sonst die Anfänger leicht zerstreut werden. Ein sehr gutes Mittel sind kleine Holzstäbchen (etwa in der Grösse von Zündhölzchen), deren jedes Kind 10 Stück bei sich führen kann, um in der Rechenstunde durch Hinlegen und Wegnehmen derselben die Zahlenoperationen (?) selbst darzustellen. Die Kinder haben dabei eine ihnen zusagende und das Vorstellen unterstützende, manuelle Beschäftigung, und der Lehrer kann

sich jeden Augenblick überzeugen, ob seine Schüler die Sache verstehen. Die Reihenfolge der Uebungen wird immer die sein: Anschauliche Darstellung der Zahlen durch den Lehrer, dann durch die Schüler, dann Rechnen frei im Kopfe, dann mit Ziffern. Auch in den mittleren und oberen Classen darf Kopf- und Zifferrechnen nicht abgesondert, jedes nach einem eigenen Lehrgange betrieben werden, sondern das erste muss immer (bei jeder Rechnungsart) dem letzteren vorausgehen. Mit arithmetischer Theorie gehe man ja sparsam um; nicht das Wissen der Regeln, sondern das fertige, freilich auch einsichtige (also doch! A. d. V.) Können der Operationen ist die Hauptsache. Daher allerdings gehörige Klarlegung jeder Operation (ja, ja, aber wie? A. d. V.), dann aber Uebung, viel Uebung! Die Regeln dürfen übrigens nicht dogmatisch gegeben, sondern müssen aus Beispielen dialogisch entwickelt werden. Wo wäre die heuristische Methode am Platze, wenn nicht im Rechenunterrichte? — Zu Belehrungen gibt ohnehin der Rechenunterricht genug Anlass; dieselben erstrecken sich auf Münzen, Maasse und Gewichte (die heimischen müssen am Schlusse des 4. Schuljahres völlig geläufig sein), auf die Preise verschiedener Waren (Brot, Korn, Butter, Zucker, Oel, Seife, Kleiderstoffe, Bau- und Brennmaterial u. s. w.), auf Lohn- und Geschäftsverhältnisse, auf Verlust und Gewinn beim Ackerbau, Handwerk u. s. w., auf die dem Kinde nicht ohne Weiteres verständigen Verkehrseigenthümlichkeiten, z. B. weshalb für ein Darlehen Zins bezahlt werde, weshalb man edlen Metallen Kupfer zusetze u. s. w. Kurz: Alles was einem wirklich verständigen Rechnen nothwendig ist, muss in den Rechenunterricht

eingewebt werden; die Kinder gewinnen dadurch mehr Interesse an den Zahloperationen und zugleich einen Schatz praktischer, volkswirtschaftlicher Kenntnisse."

Dieses zuletzt angeführte Interesse ist nur ein mittelbares, welches in der Erziehungsschule wohl toleriert wird, dessen Erweckung und hervorragende Förderung aber keineswegs Hauptzweck des erziehenden Unterrichtes ist.

Dittes befindet sich auch im Irrthum, wenn er meint, dass die Schüler durch Darbietung praktischer, volkswirtschaftlicher Kenntnisse Interesse für Zahloperationen gewinnen. Ihr Interesse wird vielmehr an den ersteren haften und von den letzteren erst recht abgelenkt sein. Das Verstehen der Zahloperationen, wenn sie einmal über das elementarste Stadium herausgetreten sind, bietet an sich, bei richtiger methodischer Behandlung (wozu Dittes allerdings keine Anleitung gibt) so viel Interesse dar, dass es der oben angeführten „Zuckerbrote" nur ausnahmsweise bedarf. Den Zahloperationen wendet sich das Interesse unmittelbar zu, und unmittelbares Interesse zu wecken ist die vornehmste Aufgabe des erziehenden Unterrichtes, nicht nur des Rechen- sondern alles Unterrichtes in der Erziehungsschule. Dittes erkennt wohl die Weckung unmittelbaren Interesses als Ziel des erziehenden Unterrichtes und für die Zwecke der Ausbildung zur Charakterstärke der Sittlichkeit als Gegner Herbart's nicht an, allein er weiss nichts Haltbares an dessen Stelle zu setzen; denn die „harmonische Ausbildung aller Anlagen und Geisteskräfte", welche von ihm als Ziel hingestellt wird, ist eine zu unbestimmte Devise, deren Befolgung auch gemeingefährliche Resultate, ähnlich dem Fiat justitia

pereat mundus hervorzubringen vermöchte, wenn sie nicht mit dem sittlichen Endzweck verbunden wird, der seinerseits gleichfalls genauere Präcisierung erheischt. Welche Folgerungen die socialdemokratische Propaganda aus diesem falschen Lehrsatze der harmonischen Ausbildung aller Anlagen zieht, darüber finden wir unter „Statuierung eines neuen Unterrichtszweiges" bei Bebel, in seinem Buche „Die Frau", S. 223 u. ff. Aufklärung. Dort heisst es wörtlich: „Eine der ersten und wichtigsten Aufgaben einer vernünftig organisierten Gesellschaft muss sein, diesen unheilvollen Zwiespalt der Geschlechter aufzuheben und die Natur in ihre Rechte einzusetzen. Die Unnatur beginnt schon in der Schule. Einmal Trennung der Geschlechter, dann verkehrten oder gar keinen Unterricht in dem, was den Menschen als Geschlechtswesen betrifft... Daraus folgt für beide, dass die Kenntnis der physischen Eigenschaften der Geschlechtsorgane so nothwendig ist, wie die jener Organe, welche die geistige Thätigkeit erzeugen, und dass der Mensch ihrer Pflege dieselbe Sorgfalt angedeihen lassen muss. Er muss begreifen, dass Organe und Triebe, die jedem Menschen eingepflanzt sind und einen sehr wesentlichen Theil seiner Natur ausmachen, ja in gewissen Lebensperioden ihn vollständig beherrschen, nicht Gegenstand der Geheimnisthuerei, falscher Scham, completer Unwissenheit sein dürfen. Daraus folgt weiter, dass die Kenntnis der Physiologie und Anatomie, die Kenntnis der geschlechtlichen Organe und ihrer Functionen bei Männern wie bei Frauen ebenso verbreitet sein sollte, als irgend ein anderer Zweig menschlichen Wissens. (Ein netter Unterrichtsgegenstand, das. -A. d. V.) Kant sagt: „Der Mensch soll die

Gesinnung bekommen, dass er nur gute Zwecke wolle“.[7] Die Dittes'sche Richtung in der Pädagogik trägt ausserdem die Hauptschuld an dem Ueberwuchern des didaktischen Materialismus in den österreichischen Schulen, von welchem Dörpfeld behauptet, er sei „jene oberflächliche, pädagogische Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel, wie er gelernt sei, ohne Weiteres für die geistige Kraft hält, und darum das blosse Quantum des absolvierten Materiales schlankweg zum Massstabe der intellectuellen und sittlichen Bildung macht.“ Und weiter: „Der didaktische Materialismus ist keineswegs eine besondere Art pädagogischer Theorie, sondern nichts mehr und nichts weniger und nichts anderes als eine aparte Species pädagogischer Unwissenheit“ ... „Kurz: Sein Charakter ist um und um die reine, nackte, bare Oberflächlichkeit“[8]. Dittes wäre, wie wenig andere berufen gewesen, eine wissenschaftlich fundierte, auf ethische Ziele gerichtete Durchbildung der Unterrichtsmethode ins Werk zu setzen. Ihm stand philosophische Bildung, ein intelligentes Seminarlehrer- und das willigste Schülermateriale zur Verfügung. Was für grosse Stücke hat Ziller in seinem Seminar geleistet. Willmann sagt über ihn (Pädag. Vorträge zur Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht): „In seiner (Ziller's) Anstalt konnte man das Verständnis für classische, grosse Stoffe in ihrem Gegensatze zu ärmlichen, haltlosen Materien und für die didaktische Tragkraft solcher Stoffe gewinnen, konnte man den Sinn für concentrisches Zusammenführen der Einzelwirkungen und den Widerwillen gegen alles Verzetteln und Zersplittern sich zu eigen machen. Er verstand es, ein didaktisches Stilbewusstsein zu wecken,

welches jeden Stoff zu formen strebt, für jeden Theil desselben einen Stützpunkt, für jeden kleinsten Bau eine abschliessende Wölbung sucht. Vor dem so geschulten Blicke vermag das stillose Allerlei unserer Lesebücher, der Kehrichthaufen von Sätzen in unseren Uebungsbüchern, das Grau in Grau unserer Leitfäden, das planlose Nebeneinander in unseren Stundenplänen nicht zu bestehen.“ Die „Methodik der Volksschule“ von Dittes ist nichts als ein Sammelsurium gefühlspädagogischer Praktiken, die sich anderwärts ausführlicher und besser dargestellt finden. Allerdings bezeichnet man sie als sein schwächstes Werk und will damit sagen, dass er Besseres geschrieben habe. Dem muss entgegengehalten werden, dass für den Pädagogen die Methodik das Wichtigste ist. Lehrbücher der Erziehungsgeschichte, der Psychologie, der Logik u. s. w. gibt es zahlreiche ausführlichere und bessere, als Dittes sie geschrieben hat. Von ihm und seinen pädagogischen Schriften gilt dasselbe, was Professor Dr. Otto Willmann, gewiss kein blinder Anhänger Herbart's, im 31. Jahrbuch des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik über die von Professor Natorp verfasste „Socialpädagogik“ sagt: „Den Freunden Herbart'scher Pädagogik wird das Buch keine Erweiterung des Gesichtskreises nach der socialen Seite gewähren, wohl aber den Antrieb geben, zurathe zu halten, was sie besitzen und auf dessen fruchtbringende Ergänzung Bedacht zu nehmen.“

Wollen wir nach dieser Weisung das Methodische zurathe halten, das uns durch die wissenschaftliche Pädagogik überkommen ist, so dürfen wir nicht auf Dittes, sondern müssen auf Herbart weiterbauen. Die Zeit, welche

den Philosophen den Ruf „Zurück auf Kant“ auf die Lippen drängt, zwingt uns Pädagogen den Ruf ab: „Zurück auf Herbart“. Mit ihm erkennen wir das Interesse am Gegenstande als denjenigen Factor, der im Vereine mit einem reichen Gedankenkreise zu sittlichem Wollen führt. Das Ziel des Unterrichtes ist also, wenn ich mich der Fassung Dr. W. Rein's bediene, nicht Erzeugung eines vielseitigen Wissens, sondern eines vielseitigen Interesses. Dabei fallen von selbst dem Zögling diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu, die er später zur Ausführung und Förderung seiner praktischen Lebenszwecke nöthig hat; doch darf der Utilitarismus niemals im Vordergrunde stehen, das echte, unmittelbare Interesse darf nie vom mittelbaren Interesse zurückgedrängt werden. Das unmittelbare Interesse, welches dem Schüler seine Lernarbeit leicht macht und von Wohlgefühl begleitet ist, soll das Ergebnis einer Art von Aufmerksamkeit sein und die andere Art von Aufmerksamkeit beziehungsweise das Aufmerken zum Resultate haben. Die Erörterung über das Wesen der beiden Arten von Aufmerksamkeit und deren pädagogische Bedeutsamkeit, also die philosophische und pädagogische Seite der Aufmerksamkeit zu besprechen, ist Aufgabe der vorliegenden Schrift. Dabei soll nach Möglichkeit beiden sich jetzt gegenüberstehenden psychologischen Hauptrichtungen, der monistischen und dualistischen, so weit Rechnung getragen werden, als es zum Verständnis nöthig erscheint, soll die pädagogische Consequenz als sicherer wissenschaftlicher Boden benützt werden für die pädagogische Executive, die Methodik. Die Besprechung über die Aufstellung und Durchführung der metho-

dischen Veranstaltungen in den verschiedenen Unterrichtsdisciplinen, soweit sie ins schulpflichtige Kindes- und Knabenalter fallen, seien dann Gegenstand einer weiteren, umfangreicheren Schrift. Wenn die Aufmerksamkeit zum Gegenstande der Abhandlung genommen wurde, so liegt die Ursache in ihrer eminenten pädagogischen Wichtigkeit; ferner aber in dem Umstande, dass vom Gesichtspunkte der Aufmerksamkeit sich die Massregeln der Regierung (Disciplin), des Unterrichtes und der Zucht derartig vereinigt behandeln lassen, wie sie in der Lehr- und Erziehungspraxis tagtäglich, ja, stündlich vereinigt sein müssen, wenn die Erweiterung des Vorstellungskreises mit der Willens- und und Charakterbildung gleichen Schritt halten soll.

Ueber den Wert und Zweck einer solchen Schrift, die Wissenschaft und praktische Erfahrung in möglichst innige Verbindung zu setzen bemüht ist, braucht man wohl heutzutage kein Wort mehr zu verlieren. Der Lehrer, der seine fachliche Tüchtigkeit lediglich aus der individuellen Erfahrung nehmen wollte, kann sich in unserer Zeit höchstens noch in einem abgelegenen Dorfe halten, wo die Dorfinsassen, mangels eines besseren, eben mit ihm zufrieden sein müssen. Aber selbst dort geht die Sache schon sehr schwer. Zeitgemässe, befriedigende Unterrichts- und Erziehungserfolge können nur durch eine praktische Tüchtigkeit, die auf wissenschaftlichem Fundamente ruht, errungen werden. Dittes, der sich gern den Anstrich eines philosophischen Pädagogen gegeben hat, reclamiert z. B. für den Rechenunterricht „viel Uebung und wenig theoretisches Regelwerk“. Wenn das mehr als leere Phrase ist, so kann man damit einverstanden sein. Dann muss aber der wich-

tige Zusatz gemacht werden, den Dittes vergessen hat, „viel angewandte Psychologie“. Uebung artet ohne psychologische Gliederung und Ordnung der zugrunde liegenden Gedankenreihen in heillosen Mechanismus aus und die theoretischen Regeln fördern noch den gedankenlosen Mechanismus, wenn nicht fortwährend auf ihre Begründung hingearbeitet wird. Die Regel sagt z. B.: Brüche werden multipliciert, indem man Zähler mit Zähler und Nenner mit Nenner multipliciert. Also: $^3/_4 \times {}^5/_6 = {}^{15}/_{24}$; in Worten: Fünfmal drei ist fünfzehn (Zähler), sechsmal vier ist vierundzwanzig (Nenner). $^3/_4 \times {}^5/_6$ oder, was zu demselben Resultate führt (wohl auf anderem Gedankenwege), $^5/_6 \times {}^3/_4$ besagt aber wortwörtlich etwas ganz anderes. Die Operation bedingt einen von der Regel ganz verschiedenen Gedankenverlauf:

1. $^1/_6$ mal $^1/_4$ heisst soviel als es ist $^1/_6$ von $^1/_4$ zu nehmen $^1/_{24}$.

2. $^5/_6$ mal $^1/_4$ heisst: $^1/_{24}$ ist zu verfünffachen $^5/_{24}$.

3. $^5/_6$ mal $^3/_4$ heisst: $^5/_{24}$ ist dreimal als Addent zu setzen $^{15}/_{24}$.

Dieser Gedankenverlauf kommt in der oben citierten Regel nicht zum Ausdruck. Sie enthält bloss ein Recept, mit dessen Hilfe man ohne Rücksicht auf die zugrunde liegende Gedankenarbeit schnell zum richtigen Resultate kommt; sie ist also ein Enthebungscertificat vom Denken, eine Anweisung auf Gedankenlosigkeit und wird daher ebenso schnell wieder vergessen, als sie rasch gemerkt wurde, ohne begriffen zu sein. Das Begreifen seitens des Schülers erfordert psychologisch-methodisch richtige Behandlung seitens des Lehrers. Begreifen heisst

Begriffsmerkmale im Geiste zusammenfassen (Conceptionskraft). Wie soll aber der Schüler Begriffsmerkmale zusammenfassen, welche ihm weder durch Analyse noch Synthese vor das geistige Auge hingelegt wurden? Analyse und Synthese sind aber die beiden ersten Formalstufen der psychologisch regulierten Methode.[9] Herbart fasst sie zusammen in die Stufe der Klarheit. Rein nennt sie „Vorbereitung" und „Darbietung"; Dörpfeld „Anschauen" und „Anschauung"; Wiget „Einleitung" und „Anschauung". Das bloss angeborene Lehrtalent und pädagogische Geschick, auf welche sich die „Vulgärpädagogen" überall dort verlassen, wo sie in eine methodische Klemme gerathen, dieses Talent und Geschick allein, sie bilden keinen verlässlichen Führer durch die oft recht schwierigen Probleme der Methodik hindurch. Die vulgäre Unterrichtstechnik ohne wissenschaftliche Fundierung ist darum höchstens geeignet, Fachlehrer aber keine Erzieher zu bilden; sie lehrt nur ein Unterrichtenkönnen, nicht die Unterrichtskunst. Plato lässt in seinem Dialoge „Ueber die Liebe" den Sokrates zu seinem jungen Freunde also reden: „Setze den Fall, es käme jemand zu Deinem Freunde Erymachus, dem jungen Arzte oder zu dessen Vater und sagte zu ihnen: „Ich verstehe mich darauf, was man anwenden muss, um je nach Belieben Wärme oder Kälte im Leibe zu erzeugen. Ich kenne auch die Mittel, wodurch man, wie man will, Erbrechen bewirkt, sowie alle übrigen, welche angewendet werden müssen, wenn man in anderer Weise schädliche Stoffe aus dem Leibe entfernen will; ich bin folglich auch Arzt, und dürfte selbst als Lehrer der Heilkunde auftreten"; was meinst Du, würden sie ihm wohl darauf

antworten? „Sie würden ihn jedenfalls fragen“, erwidert Phädrus, „ob er denn auch wisse, nach welchen Rücksichten, unter was für Umständen und Bedingungen und in welchem Masse jedes seiner Mittel zur Anwendung kommen müsse“. „Und wenn er nun sagte“, fährt Sokrates fort, „davon verstehe er nichts, aber das müsse sich von selbst ergeben?“ „Dann würden sie ihn“, meint Phädrus, „für einen Narren erklären, der aus einem Buche oder durch irgend einen Zufall einige Arzneimittel kennen gelernt hat und sich einbildet, er sei dadurch schon ein Arzt, obgleich er von der Heilkunst nicht das Mindeste weiss“. „Ganz ähnlich müsste die Antwort lauten“, nimmt Sokrates wieder das Wort, „wenn jemand zum Sophokles oder zum Euripides sagte, er verstehe über unbedeutende Dinge lange Declamationen zu machen und über wichtige Gegenstände ganz kurze; er könne, wie er wolle, die Gemüther begeistern oder erschüttern, sie zum Mitleid rühren, oder zum Unwillen stimmen, oder in Furcht und Schrecken setzen: und somit sei er imstande Unterricht in der tragischen Dichtkunst zu ertheilen. Sie müssten ihm sicher das Gleiche erwidern, wie ein Meister in der Tonkunst einem Manne, welcher meinte, er sei auch Musiker, weil er weiss, wie man die Saiten spannen muss, um den Ton höher oder tiefer, stärker oder schwächer zu machen. Einem solchen würde der Meister, freilich nicht in beleidigender Weise, sagen: ‚Einfältiger Mensch, Du bist wahnsinnig‘; sondern als Freund des Schönen würde er ihm ganz gelassen erwidern: ‚Guter Freund, um Musiker zu sein, muss man freilich auch das wissen, was Du zu wissen Dich rühmst; aber es ist sehr wohl möglich, dass einer Deine ganze Wissenschaft besitzt, doch von der Tonkunst

nicht das Mindeste versteht. Du hast einige der ersten Elemente der Tonkunst inne, nicht die Tonkunst selbst.‘ In demselben Sinne würde ohne Zweifel auch Sophokles sagen, jener, von dem ich vorher sprach, kenne einzelne vorläufige Elemente der tragischen Poesie, aber nicht diese selber; und ganz ähnlich würde Perikles urtheilen oder der Alles fesselnde Adrast, wenn ihnen gegenüber sich Jemand rühmte, dass er die Gesetze des Periodenbaues innehätte und die Vorschriften der Rhetoren über Gedrängtheit und Fülle des Stils, über Numerus und Bilder und Redefiguren und oratorische Amplification, und sich einbildete, elementare Regeln dieser Art machten schon die ganze Theorie der Beredsamkeit aus. Denn Du musst wissen, dass es sich mit der Beredsamkeit fast gerade so verhält, wie mit der Heilkunst.“ „Wie so?“ fragt Phädrus. „Beide“, lautet die Antwort, „erheischen gründliches Studium der besonderen Natur, die eine des Leibes, die andere der Seele, wenn anders der Arzt sowohl als der Redner nicht bloss mechanisch nach eigenen empirischen Regeln, sondern nach sicheren und mit Bestimmtheit aufgefassten Grundsätzen verfahren sollen: Jener, indem er dem Leibe die Arznei und die Nahrung vorschreibt, damit er wieder zu Gesundheit und Kräften komme, dieser, indem er der Seele die Gesetze des ethischen Handelns und die entsprechenden Gründe vorführt, um bestimmend auf sie einzuwirken und sie die Tugend lieben zu lehren. Ohne psychologische Grundlage eine Theorie der Beredsamkeit geben wollen, d. h. darum ebensoviel, als zu Fuss eine Reise machen ohne Augen und Licht. Denn die Theorie einer jeden Kunst muss vor allem die Natur und die

Eigenthümlichkeiten jenes Dinges eingehend darstellen, mit welchem sich die Kunst zu befassen hat."[10] Was Plato hier über die medicinische, dramatische, musikalische und rhetorische Kunst sagt, gilt in ganz ähnlicher Weise von der Unterrichts- und Erziehungskunst. Die sorgliche Pflege dieser letzteren wird bis jetzt bei uns noch gründlich vernachlässigt. Aus diesem Grunde schreitet auch unser österreichisches Schulwesen früher, als man erwartet haben würde, einer inneren Erstarrung zu. Erst 30 Jahre sind verflossen seit der Schaffung der sogenannten Neuschule und schon macht sich todtbringende Schablonenreiterei geltend, welche eine Beseitigung durch zweckentsprechende Reform dringendst nothwendig erscheinen lässt. Woher kommt das? — Eine Generation hindurch, sollte man meinen, müsste die Lebenswärme eines gesund geborenen Organismus doch andauern und den Descendenten wenigstens soweit beleben, dass Kraft und Lebensmuth nicht gleich nach dem Hinscheiden des Erzeugers verderben, mögen sie auch frühem Siechthum verfallen, da der Neugeborene verzärtelt, vor jedem widrigen Lüftchen sorgsam behütet wurde, aus Furcht, derselbe könnte vorzeitig sterben. Ein Organismus, der keine widrigen Einflüsse vertragen kann, ist krank und das gilt auch von unserem Schulorganismus. Modern nennt man ihn, doch besitzt er nur ein modernes Kleid. In seinem Inneren birgt er von modernem Guten nicht viel, während er moderne Schwächen zahlreiche aufweist. Es ist doch bezeichnend, dass der Verfasser eines unlängst erschienenen Methodenbuches für den Rechenunterricht sich zu dem Ausspruche gedrängt fühlt, die Resultate dieses Unterrichtes seien deshalb keine besonderen,

weil die Neuschule genug mit der Organisation des Realienunterrichtes zu thun hatte und daher den Rechenunterricht aus der alten Schule, wie er war, herübernahm, ohne ihn den neuzeitlichen Verhältnissen entsprechend ausgestalten zu können. — Eine solche beschönigende Ausflucht ist billig, denn die alte Schule kann sich nicht mehr dagegen wehren; aber sie verschleiert nur einen factischen Mangel. Dieser Mangel ist die Erstarrung unseres inneren Schulwesen im didaktischen Materialismus, gegen welche auch wohlwollende Reformintentionen der Regierung machtlos sind. Es steht historisch fest, dass eine innere Reform durch regiminale Weisungen zwar gefördert — auch gehindert — nicht aber ins Werk gesetzt werden kann. Zu einer Reform von innen heraus gehören andere Kräfte. Diese müssen dem administrativen Eingreifen erst Bahn brechen. Fehlt eine solche Vorarbeit, so stossen die Regierungsmassregeln auf zu viele unkundige oder widerwillige Elemente. Wie es dann weitergeht, hat die Geschichte auf dem politischen, kirchlichen und allen anderen Gebieten in zahlreichen Beispielen vor die Augen gelegt. Im Kampfe mit den widerstrebenden Elementen finden sich die Reformgedanken bald dermassen entstellt und mit Staub bedeckt, dass sie dem Unkundigen nur noch schwer erkennbar sind. Das Ende ist, dass die Reform sich todtläuft und erst vielleicht nach vielen Jahren wieder aufgenommen werden kann. Wir möchten den Herrn Collegen L., dessen neues Methodenbuch als Aufgabensammlung sonst ganz gute Dienste leistet, auf die 33 Jahrbücher des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik verweisen, in denen ein ganzes Archiv trefflichster Gedanken über die

methodische Ausgestaltung des gesammten Unterrichtes allmählich zusammengetragen worden ist, dessen Ausnützung uns längst auf bessere Wege gebracht hätte. Sie blieben, unbenützt von der grossen Menge der Fachleute, in den Bibliotheken liegen. Ueber die untergeordnetsten Dinge hielt man mehrere Stunden lange Referate, über ein Jahrbuch des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik, wurde nicht gesprochen. Dieselben stehen mit Recht in dem Rufe der Gelehrsamkeit. Daraus schmiedete man ein Argument gegen sie. Mit dem gewissen bekannten Nasenrümpfen fand man sie „zu hoch“, ohne Bedachtnahme auf das sich selbst damit gegebene Stigma geistiger Inferiorität.

Unsere massgebenden Kreise haben eine eigenthümliche Scheu vor dem Philosophieren. So findet es z. B. ein Wiener Schulinspector in der Jubiläumsnummer eines österreichischen Schulblattes nicht nöthig, bei Besprechung der Methodik des elementarsten Rechenunterrichtes „in philosophische Tiefen zu steigen“. Wir bedauern das und können als Entschuldigung nur den einen Umstand gelten lassen, dass eben Bezirkslehrer-Conferenzen — der bezügliche Vortrag wurde in einer Bezirkslehrer-Conferenz gehalten — mit überladenen Tagesordnungen für gründlicher zu behandelnde Fragen nicht der passendste Ort sind. Aber kurz skizzieren liesse sich der psychologische Gedankenverlauf auch in einer Bezirkslehrer-Conferenz mit mehr Erfolg, als die Ertheilung so fraglicher methodischer Winke haben kann, wie der in obengenanntem Vortrage gegebene es ist. Der Herr Schulinspector sagte: „Statt des schwerfälligen Ausdrucks: Wie oft ist 2 in 8 enthalten, gebrauche man vielleicht den folgenden, der sich

wenigstens in meiner Praxis am besten bewährt hat: Wie viel Zweier kann man aus 8 machen?“ Ein solche „methodischer Wink“ muss geradezu Irreführung genannt werden. Was muthet man dabei den Schülern zu? — Wenn der A-B-C-Schütze von einem Zweier hört oder spricht, so denkt er an die Ziffer 2 und soll nun sagen, wie viele 2 (Ziffern) er aus 8 machen kann. Weil er auf das keine Antwort zu finden weiss, so wird von ihm erwartet, dass er von der Ziffer 2 absehe und sich ohne Hilfe des Lehrers zu dem Begriffe des Zahlganzen 2 aufschwinge, welches er dann — das ist die zweite Zumuthung — in abstracto zu messen hat an dem Zahlganzen 8, trotzdem er vom Lehrer durch das dem Schüler unverständliche Wort „Enthaltensein“ irregeführt worden ist.

Die psychologische Zergliederung der vom Schüler zu durchlaufenden Gedankenreihe wäre gleichzeitig ein erwünschtes Gegenmittel gegen die verflachende Tendenz unseres derzeitigen Unterrichtsverfahrens. Was mancher Lehrer, dem etwas fernliegenden Schulausdruck „Enthaltensein“ zuliebe für methodische Bockssprünge macht, könnte belustigend wirken, wenn unsere Jugend darunter nicht litte. Da wird p. e. ein Hut (eine Schachtel) genommen. Acht Kreuzer fallen vor den Augen der Schüler in denselben und nun werden sie zu Zweien herausgenommen. Hierauf fragt der Lehrer im Vollbewusstsein seiner methodischen Gewiegtheit: Wie oft konntest Du die zwei Kreuzer herausnehmen? — Viermal. Wie oft waren also die zwei Kreuzer in den acht Kreuzern enthalten? — Viermal. Wenn die Schüler diese letztgewünschte Antwort geben, was gewöhnlich nicht der Fall ist, so übersieht mancher Lehrer ganz und gar, wie

gnädig die Schüler seinen Vergehungen gegenüber sich verhalten, da er statt des Hutes, in welchem die zwei Kreuzer viermal enthalten waren, den Begriff acht eingeschmugelt hatte. Der schwunghafte Schmuggel, der mit nicht entwickelten Begriffen getrieben wird, der vereitelt in weiterer Folge auch bei sehr befähigten Schülern gute Unterrichts- und damit bessere Erziehungserfolge; zunächst aber hindert er die Aufmerksamkeit, anstatt ihr Hilfen zu bieten, deren Schüler und Lehrer so dringend bedürfen in Unterrichtsgegenständen, die nicht gerade Dinge des Gefühls sind.

Die Aufmerksamkeit als psychologisches Problem.

Das Wort aufmerken bezeichnet eine geistige Thätigkeit, die in Beziehung steht zur Thätigkeit des Merkens, was sinnverwandt ist mit „achten“. Wie jede Thätigkeit ein ausführendes Subject erfordert, so auch ein Object, an welchem sie ausgeführt wird. Dazu kommt noch, dass die Thätigkeit veranlasst oder freiwillig und dass auch das Object von verschiedener Art, veranlassend oder herangezogen, sein kann. Das gibt eine Reihe von Combinationen, in denen das eine oder andere Moment des complexen Geschehens hervortreten kann. Tritt die Richtung, nach welcher die Thätigkeit des Merkens zielt, in den Vordergrund, so sagt man auf etwas merken, d. h. aufmerken. In diesen Begriff ist aber für den Fall der Actualität der Gedanke an eine gewisse Zeitdauer hineinverflochten, welche die Thätigkeit des merkenden Hinzielens erfüllt. Tritt die Episode des gleichmässigen oder schwankenden An-

dauerns in den Vordergrund der Betrachtung, so spricht man von: aufmerksam sein oder substantiviert die durch die Fortdauer in einen Zustand übergegangene Thätigkeit, indem man dafür die Bezeichnung Aufmerksamkeit setzt. Die Aufmerksamkeit ist ein psychologisches Problem, welches einmüthig von den Vertretern aller philosophischen Richtungen als eines der schwierigsten in der Psychologie bezeichnet wird. Es ist eben kein in sich geschlossenes Problem, sondern ist Bedingung der Apperception, gestützt auf Reproduction (theilweise wenigstens) und durch fast unmerkliche oder doch schwer zu bestimmende Uebergänge verbunden mit dem Interesse. Die ältere Philosophie bis zum Beginne des 19. Jahrhunderts vermochte eine befriedigende Erklärung nicht zu geben. Man bezeichnete sie als die stärkste Empfindung oder Idee (Condillac); als centrifugale Innervation der Hirnfaser (Bonnet); als Wechselwirkung der Vorstellungen und Begehrungen (Brown); als Uebergangsstufe von der Anschauung zur Vorstellung (Hegel'sche Schule); als Tendenz zum Steigen (Herbart). Klarer wurde sie von Waitz beschrieben. Steinthal bezeichnet sie richtiger als Bereitwilligkeit einer Vorstellungsgruppe zu appercipierender Thätigkeit. Beneke spricht von innerlich Angelegtem oder den für eine bestimmte Auffassung begründeten Kräften. Ulrici definiert die Aufmerksamkeit als die unterscheidende Thätigkeit der Seele, sofern sie durch irgend einen Impuls auf ein bestimmtes Object gerichtet ist. Fortlage erklärt sie als ein im Vorstellungsstoffe bewegliches Princip. Die Begleiterscheinungen der Aufmerksamkeit hat Fechner genau beschrieben. Relativ am klarsten behandelt das Problem Volk-

mann[11]: „Auf etwas aufmerksam sein, heisst: eine Vorstellung (Vorstellungsreihe, Vorstellungsmasse), dem Drange zum Sinken entgegen, unverrückt festhalten. Die festzuhaltende Vorstellung wird von Hemmungen befreit, welch letztere den entgegengesetzten Vorstellungen zugeschoben werden. Diese Forderung kann entweder somatisch, durch andauernden Empfindungseindruck oder psychisch durch den Eindruck wirksamer Hilfsvorstellungen erfüllt werden. Im ersteren Falle spricht man von sinnlicher, im letzteren Falle von intellectueller Aufmerksamkeit.“ Beide Arten werden üblicherweise noch unterschieden in unwillkürliche und willkürliche Aufmerksamkeit. Die letzte Distinction bedarf aber einer genaueren Präcisierung, denn sie beruht auf einer Verwechslung des Aufmerkens mit der Aufmerksamkeit. Der Monismus concediert nur eine willkürliche Aufmerksamkeit. Das ergibt sich schon aus der Definition, die bei ihm üblich ist: „Unter Aufmerksamkeit versteht man denjenigen Act der Spontaneität, durch welchen bei einer Anzahl nebeneinander gegebener Wahrnehmungen eine Hinwendung des Bewusstseins zu einer bestimmten und eine gewisse Bevorzugung derselben erfolgt, so dass sie in den Blickpunkt des Bewusstseins gerückt ist und dem Bewusstsein in der relativ grössten Helligkeit und Deutlichkeit erscheint.“[12] Die Hauptfrage bleibt bei dieser Definition, was man unter Spontaneität zu verstehen hat. Man erhält darüber keine Auskunft. Wie bei allen, über physiologische Grenzen hinausgehenden, ins rein psychische Gebiet hineinreichenden Problemen wird ein Wort gegeben statt eines Begriffes. Aehnlich steht es auch mit dem in der Lehre von der Aufmerksamkeit vorkommenden

Worte Receptivität. Wer sich mit den blossen Thatsachen begnügt und auf factitive Potenzen nicht reflectiert, dem wird allenfalls einmal anstatt Receptivität „gelehriges Aufnehmen“, anstatt Spontaneität „selbständiges Gestalten“ indiciert, oder sie wird als Thätigkeit des Vergleichens und Beziehens hingestellt. Ist er damit noch nicht zufrieden, so wird er auf den objectiven Geist verwiesen, der seinerseits wieder Ergebnis, Summation, Culturgut, nichts Ursprüngliches ist. Spontaneität heisst wörtlich Freiwilligkeit. Der freie Wille bildet aber als höherer Gattungsbegriff in der oben angeführten Definition keinen festen Angelpunkt für die Sicherung der Artunterschiede. Im Bereiche der Aufmerksamkeit gibt es Fälle, in denen der eigene Wille ganz unter dem Einflusse fremden Willens steht, also abhängig und zu einem spontanen Act unfähig ist.

Die Vertreter dieser psychologischen Richtung sprechen zwar von passiver (unwillkürlicher) und von activer (willkürlicher) Aufmerksamkeit, bezeichnen aber beides als vom Willen abhängige Fixierung des Bewusstseins auf einen bestimmten Inhalt oder Eindruck. Der Umfang des Begriffes „Wille“ wird dabei allerdings derart erweitert, dass alles unbewusste Werden, wie auch rein instinctives Streben noch in denselben fallen. Deutlich drückt sich darüber Külpe aus in seinem Grundriss der Psychologie: „Der Zustand der Aufmerksamkeit ist nicht ein unabhängig vom Willen denkbarer Grad der Vorstellungsintensität, sondern recht eigentlich Thätigkeit des Willens und es besteht zwischen willkürlicher und unwillkürlicher Aufmerksamkeit kein wesentlicher Unterschied.“ Den Beweis hierfür, meint man, aus den Be-

gleiterscheinungen ableiten zu können, in deren wohl bis dahin unerreicht vollkommenen Beschreibung hier wie bei vielen anderen Phänomenen die Stärke der positivistischen Philosophie zu suchen ist: Die wesentlichen Begleiterscheinungen und Kennzeichen der Aufmerksamkeit sind Gefühle der Anstrengung und Spannung, welche bei auf Wahrnehmungen gerichteter Aufmerksamkeit in den Muskeln der in Betracht kommenden Sinnesorgane (Auge, Ohr etc.) localisiert sind, beim „Sich besinnen", d. h. bei der auf Vorstellungen gerichteten Aufmerksamkeit auf die ganze Kopfmuskulatur sich verbreiten. Fechner schreibt darüber[13]: „Das Spannungsgefühl der Aufmerksamkeit beim Gebrauch der verschiedenen Sinnesorgane scheint mir ein Muskelgefühl zu sein, indem wir die mit den verschiedenen Sinnesorganen in Beziehung stehenden Muskeln beim Gebrauche der Sinne durch eine Art Reflex mit in Thätigkeit setzen. Man kann dann fragen, an die Zusammenziehung welcher Muskeln das Spannungsgefühl die Aufmerksamkeit beim angestrengten Besinnen geknüpft sein soll? — Hierüber gibt mir mein Gefühl sehr entschiedene Auskunft, es erscheint mir ganz entschieden nicht wie das Gefühl einer Spannung im Inneren des Schädels, sondern wie das einer Spannung der Kopfhaut mit einer Zusammenziehung derselben und einem von aussen nach innen gehenden Druck auf den ganzen Schädel, unstreitig erzeugt durch eine Zusammenziehung der Muskeln der Kopfhaut, was ganz gut mit dem Ausdrucke harmonisiert, „sich den Kopf zerbrechen", „den Kopf zusammen nehmen". Diese Merkmale deuten, so behauptet der Monismus, auf die nahe Verwandtschaft der Aufmerksamkeit mit dem Willen

hin. Nach der üblichen Erklärung des Problems gibt es allerdings eine willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit; doch lehrt das genauere Eingehen, dass dieser Unterschied kein wesentlicher ist. Genauere Messungen der Zeit, welche nach der Einwirkung eines Eindruckes auf unser Auge oder Ohr verfliessen muss, bis wir imstande sind, die vollzogene deutliche Auffassung desselben durch Druck auf einen Taster zu registrieren, haben nämlich zunächst ergeben, dass im allgemeinen die Apperception eines Eindruckes immer Zeit erfordert, ein Beweis, dass in dem auffassenden Bewusstsein sich irgendwie eine innere Vorbereitung auf dieselbe vollzieht; ferner, dass diese Zeit verkürzt wird, wenn ein Eindruck von bestimmter Beschaffenheit und Stärke mit Aufmerksamkeit erwartet wird, ein Beweis, dass die Spannung der Aufmerksamkeit im Vorausnehmen jener Vorbereitung eine Anpassung des Bewusstseins an den erwarteten Eindruck bedeutet. Zahlreiche weitere Erscheinungen bestätigen die Annahme. Hiernach ist nun offenbar in allen Fällen die Aufmerksamkeit als eine active Bethätigung aufzufassen, als eine dem äusseren Eindrucke von innen her entgegenkommende Rückwirkung und der Unterschied der willkürlichen und unwillkürlichen Aufmerksamkeit lediglich darin zu suchen, dass bei der letzteren die Spannung der Aufmerksamkeit sich mit dem Eindrucke gleichzeitig und spontan entwickelt, bei ersteren schon vorher. Es fällt also das Problem der Aufmerkkeit mit dem Willen zusammen. Beide haben auch (nach Wundt) dieselbe physiologische Grundlage in der „spontanen motorischen Innervation“, welche, durch sensorische Reizung ausgelöst, sich theils nach den sensorischen Gebieten

zurückwendet und dadurch (als Aufmerksamkeit) die Vorstellung verstärkt, theils (als Willensimpuls) auf das Gebiet der willkürlichen Muskulatur übergeht. So der monistische Voluntarismus. Die unmittelbare Evidenz dieses Beweises soll in dem Satze liegen: „dass in dem auffassenden Bewusstsein sich irgendwie eine innere Vorbereitung auf dieselbe vollzieht; ferner, dass diese Zeit verkürzt wird" u. s. w. Daraus soll nämlich nach dem Wunsche der Voluntaristen gefolgert werden, dass die Zeit der Vorbereitung solange verkürzt wird, bis sozusagen diese Zeit in Nichts versinkt und nur der „Wille zur unwillkürlichen" Aufmerksamkeit übrig bleibt. Evident ist aber in dem citierten Satze nur, dass durch Uebung eine solche Gewandtheit im willkürlichen Aufmerken erzielt werden kann, dass es einer unwillkürlichen Aufmerksamkeit, welche z. B. bei Kindern beobachtet werden kann, völlig gleichsieht. Es ist aber schlechterdings nicht einzusehen, wenn die Zeit der Raschheit weichend, sozusagen in Nichts versinkt, warum nicht auch der Wille, einer ähnlichen Raschheit weichend, gleichfalls sozusagen in ein Nichts versinken soll, so dass nur die nackte, sozusagen zeit- und willenlose unmittelbare, rein automatische Unwillkürlichkeit übrig bleibt. Wer sich die Finger unversehens verbrennt, richtet seine Aufmerksamkeit unwillkürlich auf den brennenden Schmerz.

In ähnlicher Weise wie die Voluntaristen erklärt Dittes die Aufmerksamkeit zu eng „als das Hinzutreten schon vorhandener Seelengebilde zu neuen Eindrücken oder Erregungen oder die bewusste Bethätigung reproducierter Seelengebilde als auffassende Kräfte."[14] Bei dem Umstande, dass Receptivität, Spon-

taneität, Innervation u. dgl. mehr vom Monismus als Summation physiologischer Art betrachtet werden, muthet es seltsam an, wenn Wundt fordert, „dass die complexen geistigen Thatsachen erklärt werden müssen aus den elementaren Thatsachen desselben Gebietes, also nicht aus den materiellen Erscheinungen der blossen Bewegungsvorgänge (Phil. Stud. II, 365).[15] Willensvorgänge sind durchaus keine elementaren Thatsachen des geistigen Gebietes. Und E. von Hartmann hält in der Nr. 2 der „Woche“ vom 12. Jänner 1901 dem ihm doch gewiss sympathischen Positivismus folgendes Dictum: „Jede künftige Psychologie muss von den gegebenen Bewusstseinserscheinungen ausgehen; aber sie kann nicht bei diesen stehen bleiben, weil sie nichts Ursprüngliches, sondern etwas Gewordenes sind. Die Gesetze des Bewusstseinsinhaltes sind nur zu verstehen aus der Gesetzmässigkeit seiner Entstehung. Eine rein auf das Bewusstsein und seine unmittelbare Erfahrung beschränkte Seelenlehre bringt es nicht einmal zur systematisch geordneten Kunde, geschweige denn zur Wissenschaft, weil von beiden Gesichtspunkte des Ordnens und Verknüpfens erfordert werden, die nicht aus der Erfahrung geschöpft werden können, sondern hypothetisch hinzugebracht werden müssen.“ Dem positivistischen Voluntarismus bleibt hiernach nur die Wahl, vom Monismus wieder zum Dualismus überzugehen, mag er sich auch ein anderes Seelengebilde construieren, als das bisher in der dualistischen Psychologie übliche. Aus physischen und physiologischen Elementen Summationen intelligibler Art abzuleiten, ist nach alledem unzulässig. „Nervenprocesse und Bewusstseinszustände sind schlechterdings unvergleichbar.“[16] Die Vertreter der physiologischen

Psychologie sind durch die Methode ihrer Forschung genöthigt, in den Niederungen zu verbleiben. Sie können sich zur Erklärung zweifelloser Thatsachen des psychischen Lebens nicht aufschwingen, weil sie es (wohl nur angeblich) perhorrescieren, über sinnliche Wahrnehmung, physikalische und chemische Experimente und ihre Ergebnisse hinausgehend, metaphysischen Boden zu betreten. Wohl nur angeblich, wie bemerkt wurde, denn in der That gehen sie vielfach ganz willkürlich über die Erfahrung hinaus. „Die Erfahrung lehrt z. B. nur die Verminderung der Klarheit der Vorstellungen und das Wiederhervortreten verdunkelter Vorstellungen zu ungehemmter Klarheit. Wie diese Thatsachen mit der Einfachheit der Seele und sonst mit den wahren Begriffen des Seins und Geschehens zu vereinigen sind, lehrt sie nicht. Eine wirkliche Erklärung muss daher die Erfahrung überschreiten, also metaphysisch sein. Das ist an sich kein Fehler. Bedingung ist nur, dass eine solche Erklärung sowohl der Erfahrung wie den Forderungen der Logik gerecht wird.“[17] Man kann vom dualistischen Standpunkte aus nichts dagegen sagen, wenn sich Monisten statt der Ausdrücke „willkürlich“ und „unwillkürlich“ lieber der Ausdrücke „activ“ und „passiv“ bedienen. Setzen sie aber dafür „bewusst wollend“ und „unbewusst wollend“ und dehnen sie, um dies wenigstens mit scheinbarem Erfolge durchsetzen zu können, den Willensbegriff in unnatürlicher Weise aus, so geht schliesslich die ganze Verschiedenheit zwischen dualistischer und monistischer Distinction in dieser Sache auf einen terminologischen Streit hinaus. Uebrigens wird damit nur der Act des Aufmerkens getroffen, wenn man beides als Willenshandlung auffasst,

keineswegs die Aufmerksamkeit. Diese ist ein auf das Aufmerken folgender, durch dasselbe eingeleiteter psychischer Zustand, der sinnlich oder intellectuell veranlasst sein kann. Diesen Zustand, der den wichtigsten Theil des Begriffsinhaltes der Aufmerksamkeit darstellt, kennt der Monismus nicht, denn seine Psychologie, die eine Psychologie ohne Seele ist, negiert die Existenz innerer geistiger Zustände und versteht unter Aufmerksamkeit consequent den Act des Aufmerkens. Nur dort, wo er von Schwankungen der Aufmerksamkeit spricht, muss er contre cœur eine Ausnahme machen, die aber nicht zugegeben wird. „Die Aufmerksamkeit ist ein Zustand und als solcher durch das Vorhandensein dessen bedingt, was die Fixierung zur nothwendigen Folge hat; das Aufmerken ist die Herbeiführung dieses Zustandes durch die willkürliche Herbeiführung seiner Bedingungen. Der Aufmerksamkeit kann ein Aufmerken vorangegangen sein und ihr beigesellt bleiben und ist die Aufmerksamkeit, die an sich sinnlich oder intellectuell ist, willkürlich entstanden. Sie ist ohne Einfluss des Wollens entstanden, wenn die Vorstellung ihre Fixierung sich gleich mitbringt oder selbst unmittelbar verschafft hat“ (Volkmann). Das Aufmerken bildet jenen wichtigen Factor in unserem Geistesleben, der die Verengung des Bewusstseins bewirkt, in welche Verengung Empfindungsreize oder Vorstellungen aus dem dunklen (potenziellen) Bewusstsein eintreten oder hineingezogen werden, um ihrer Zuspitzung zu voller Klarheit zuzueilen oder zugeführt zu werden. Es ist unrichtig, wenn der Monismus behauptet, das Aufmerken verstärke die Vorstellung. Es hat vielmehr das Bestreben,

alle anderen Vorstellungen zurückzuhalten, um gleichsam den Seelenraum für die erwartete Vorstellung freizuhalten. Das Gegentheil der Aufmerksamkeit ist die allgemeine Zerstreutheit. Diese darf nicht verwechselt werden mit der partiellen Zerstreutheit, die eine Begleiterin der Aufmerksamkeit ist. Der Aufmerksamste ist für alles zerstreut, was sich nicht eben in der Enge seines Bewusstseins vorfindet. Die landläufige Bezeichnung Zerstreutheit besagt häufig das Gegentheil dessen, was sie bezeichnen will. Allgemeine Zerstreutheit äussert sich in Interesselosigkeit, Indifferentismus, Indolenz, Schläfrigkeit u. dgl. Treten mehrere Gegenstände zugleich in die Enge des Bewusstseins, so schwankt die Aufmerksamkeit von einem Gegenstande auf den anderen und umgekehrt zum Nachtheile des Klarheitsgrades des einzelnen Gegenstandes. Auf je mehr Gegenstände sich der Bewusstseinskreis erweitert, desto-weniger wird der einzelne Gegenstand klar. Extensität und Intensität der Aufmerksamkeit stehen in umgekehrtem Verhältnisse. „Das Aufmerken ist keine neue Art des Fixierens, sondern nur eine neue Motivierung der beiden bekannten Arten und daher auf jene beiden Mittel verwiesen, durch die überhaupt fixiert wird: Fortdauer des Reizes und ausgiebige Hilfen“ (Volkmann). Das freiwillige oder willkürliche Aufmerken bekundet ein Wollen. Es will aber nicht die Vorstellung festhalten, sondern es will die Aufmerksamkeit für die Vorstellung, ist daher auch nicht, wie Monisten meinen, auf die Vorstellung gerichtet, sondern muss durch Vermittlung des andauernden Reizes oder der Hilfsvorstellungen zum Ziele gelangen. Wer aufmerken soll, muss den Willen

haben, seine Organe auf die Möglichkeit fortdauernder Reize oder seine Vorstellungsmassen auf die Möglichkeit allseitiger anhaltender Hilfeleistung einzustellen. „Er muss wollen, dass er in dem einen wie in dem anderen Falle alles hintanhalte, was die Reinheit und Stärke der Fixierung beeinträchtigen könnte. Der Erregung die rechte Leibesstelle zuwenden, der flüchtigen Vorstellung die rechten Hilfen entgegenbringen, das ist alles, was das Aufmerken in positiver, die gegenstandslose Unruhe des Gemüthes dämpfen, die entgegengesetzten Vorstellungen zurückdrängen, was es in negativer Beziehung vermag. Gelang es dem Wollen, durch die positiven Mittel Aufmerksamkeit herzustellen, so langen die negativen aus, die Aufmerksamkeit zu erhalten“ (Volkmann). Diese Mittel müssen aber gewollt werden, ohne selbst auf sich die Aufmerksamkeit zu ziehen, in welchem letzteren Falle diese von der zu erfassenden Vorstellung abgelenkt würde. Es gibt Leute, Erwachsene und Kinder, welche aus Lobhascherei oder Eitelkeit — weil sie nicht so roh erscheinen wollen, als sie sind — nur den Willen zeigen und die Pose annehmen, als ob sie aufmerkten. Ihre Aufmerksamkeit ruht aber auf der angenommenen Pose. „Das Aufmerken stiftet und bewacht die Aufmerksamkeit, indem es erneuert und sammelt, was der festzuhaltenden Vorstellung günstig ist, in allem anderen tabula rasa macht und erhält: es concentriert, was vorhanden ist, weil es nur vorhanden sein lässt, was concentrierbar ist. In der letzten Beziehung hat es mit einer Macht zu thun, deren unaufhörliches Drängen es nur durch stets erneuerte Acte abzuwehren imstande ist: Das Widerstreben der über ihren statischen Punkt gehemmten Vorstellungen. Daher das an-

strengende Aufmerken, welches, da die Zahl der schnell herabgedrückten Vorstellungen und die Unangemessenheit der Stellung jeder einzelnen mit der Dauer zunimmt, sich allmählich in Unerträglichkeit steigert und das Ich endlich nöthigt, sein Wollen mindestens für den Moment fallen zu lassen" (Volkmann). Zusammenfassend lässt sich somit sagen:

1. Das unwillkürliche Aufmerken ist ein Zurückdrängen hemmender, ablenkender, zerstreuender Eindrücke auf Veranlassung eines äusseren, prätentiös auftretenden Eindrucks.

2. Das willkürliche Aufmerken ist ein Zurückdrängen hemmender, ablenkender, zerstreuender Eindrücke auf Veranlassung des mehr oder weniger mächtigen eigenen Willens.

Vor dem Eingehen in die weitere Besprechung der Aufmerksamkeit muss dem mit ihr innig zusammenhängenden Problem der Apperception einige Beachtung geschenkt werden. Ein Empfindungs- und Vorstellungseindruck kann ohne Veränderung, so wie er sich präsentiert, ins Bewusstsein aufgenommen werden durch Perception. Das geschieht, wenn ein Eindruck das erstemal auf das Subject einwirkt, nicht etwa bei Kindern bloss, sondern auch bei Erwachsenen in Gebieten, die ihnen völlig fremd sind. Der Betreffende sagt dann: Ich nehme allerdings wahr, weiss aber nicht, was ich damit anfangen soll. Wiederholt sich der Eindruck, oder ereignet sich ein ähnlicher, so nimmt die schon im Bewusstsein vorhandene (percipierte) Vorstellung als reproduciertes Gebilde Stellung zu dem neuerlichen Eindruck und erkennt ihn als ganz oder theilweise gleich mit dem ersten,

oder als ganz oder theilweise ungleich. Im ersteren Falle wird er zum ersten, nunmehr reproducierten, also in Form einer Vorstellung vorhandenen Reizresultate dazugefasst und erhält seinen Platz ganz oder theilweise im geistigen Schubfach desselben. Im letzteren Falle wird ihm der Eintritt in dieses Schubfach ganz oder theilweise verwehrt. Dieses Hinzufassen ist immer mit einer im Wesen der hinzufassenden Vorstellung begründeten Modification der hinzugefassten Vorstellung verbunden und heisst Apperception. Unter Apperception versteht man demnach die durch die vorhandene Vorstellung (die Vorstellungsmassen) modificierte Aufnahme neuer Empfindungs- oder Vorstellungseindrücke ins Bewusstsein. Mit der Grösse der Vorstellungsmasse wächst auch die Grösse der an den zu appercipierenden Eindrücken vorgenommenen Modification. So kommt es, dass der Skeptiker an der Wahrheit der offenkundigsten Thatsachen zweifelt, der echte Schulmeister jeden Menschen für einen Zögling ansieht, der Polizist hinter jedem einen Verbrecher wittert, der von seinen Angehörigen willkürlich, ungerecht behandelte Zögling sich auch vom Lehrer ungerecht behandelt wähnt, so dass es vieler gegentheiliger Eindrücke bedarf, bis den unfreundlichen Apperceptionsmassen ein Gegengewicht geboten werden kann. Daraus erklärt sich auch die Schwierigkeit, welche die Verbreitung öffentlichen Wohlwollens in Zeiten allgemeiner Bedrückung nnd Ausbeutung verursacht. Die Perception ist von staunender Willenlosigkeit, welcher Zustand eine messbare Zeit hindurch anhält, um hierauf dem Acte des Merkens zu weichen. In Zusammenhang mit der Perception steht die Heterosuggestion, welche später besprochen werden

wird. Die appercipierenden Vorstellungsmassen können in ihren Bestandtheilen stark und zahlreich sein. Dieselben können, innig und gleichförmig verschmolzen, sich mehr oder weniger sicher und schnell bewegen. Ihr Evolutionsvermögen steht also auf tieferer oder höherer Stufe, je nachdem die geistige Entwicklung des Menschen weit vorgeschritten ist. „Hemmend wirken auf die Apperception: Herabsetzung des Vorstellungslebens infolge somatischer Einflüsse (Trunkenheit, Schläfrigkeit, Krankheit), allgemeine Unruhe und Concentrierung desselben auf fernabliegende dritte Vorstellungen (Erwartungen ausserhalb des Vorstellungskreises der Apperception). Das Verhältnis kehrt sich um, wo somatische und psychische Fixierungen zugunsten der neuen Vorstellungsmasse eingreifen“ (Volkmann). Leibnitz meinte, die Apperception bestehe darin, dass zu dem Eindrucke das Bewusstsein seiner Existenz in der Seele hinzutritt. Kant spricht von einer transcendentalen Apperception, die als eine active Bethätigung der Seele anzusehen ist, durch welche sie die an sich isolierten Eindrücke, welche die Sinne liefern, zu dem Ganzen eines angeschauten Gegenstandes verknüpft. Herbart sagt, dass eine neu auftretende Vorstellung in den Zusammenhang der bereits in der Seele vorhandenen aufgenommen (angeeignet, assimiliert) werde. Wundt fasst den Begriff der Apperception als Eintritt einer Vorstellung in den Blickpunkt des Bewusstseins. Der Psychophysiker Münsterberg remonstriert gegen diese Fassung, sie als eine mystische bezeichnend, weil sie mit den physiologischen Thatsachen nicht zu vereinbaren sei, zudem die Schwierigkeiten nur condensiere, nicht auflöse. Lazarus bezeichnet die Apperception als die Reaction der von Inhalt

erfüllten Seele gegen äussere und innere Perceptionen. Steinthal weist auch darauf hin, dass im Apperceptionsvorgange nicht immer die angeeignete, sondern oft auch die appercipierende Vorstellungsmasse eine Veränderung und Berichtigung erfahre. Lotze erkennt die Apperception als Aufnahme einer Wahrnehmung in unser Selbstbewusstsein, in den verständlichen Zusammenhang unseres empirischen Ich und spricht hierbei dem Inhalt und Umfang des letzteren, also reproducierten Vorstellungen und Gemüthszuständen eine entscheidende Bedeutung für den Verlauf der geistigen Aneignung zu. Dittes nennt sie eine durch Reproduction geleitete und verschärfte Wahrnehmung und wirft sie mit der Aufmerksamkeit in einen unentwirrbaren Knäuel zusammen.

Zurückkehrend zum Problem der Aufmerksamkeit ist:

1. Die sinnliche Aufmerksamkeit als derjenige geistige Zustand zu betrachten, der zwischen dem Act des Aufmerkens und demjenigen des Merkens liegt. Sie ist ein Schauen, Beachten des somatischen Reizeindruckes.

2. Die intellectuelle Aufmerksamkeit ist ein Betrachten, Beschauen des neuen Empfindungs- oder Vorstellungseindruckes im Lichte der bereits appercipierten Vorstellungen (Vorstellungsmassen) zum Zwecke seiner Apperception. Sie liegt zwischen dem Act des Aufmerkens und demjenigen des Appercipierens.

Zwischen diesen beiden Arten der Aufmerksamkeit findet sich keine feste Grenze. Diese schreitet vom ursprünglichsten, primitiven Be-

achten bis zum kritischen Betrachten des speculativen Philosophen in ununterbrochener Reihe von Stärkegraden fort. Schauen, Beachten, Betrachten, Beschauen ergeben als Resultat ein Bewusstsein von der Beziehung des Ich zum beschauten Gegenstande, eine Wahrnehmung, zu welcher primitives oder appercipierendes Merken hinzutritt. Es sind daher drei Stadien zu verzeichnen: einerseits Aufmerken, Aufmerksamkeit, Merken; andererseits Aufmerken, Aufmerksamkeit, Appercipieren. Im dritten Stadium des Merkens (Appercipierens) mengt sich in den geistigen Act eine Gefühlserregung, die als Befriedigung, Missfallen, Lust, Unlust u. dgl. zum Bewusstsein kommt. Eine charakteristische Begleiterscheinung des zweiten Stadiums (der eigentlichen Aufmerksamkeit) ist die Selbstvergessenheit. Bei einem geringen Grad der Aufmerksamkeit (flüchtig) ist auch die Selbstvergessenheit oft unmerklich gering. Steigert sich der Grad der Aufmerksamkeit bis zur vollen Hingabe an das betrachtete Object, so steigt auch der Grad der Selbstvergessenheit bis zur völligen Geistesabwesenheit gegenüber allem ausserhalb der Enge des Bewusstseins Befindlichem. Sowohl die zu grosse Flüchtigkeit, wie die Geistesabwesenheit für alles andere bilden in den wechselnden Fällen des Lebens einen Mangel, insbesondere vom Gesichtspunkte der Pädagogik, worauf indes hier noch nicht eingegangen werden soll. Das Empfehlenswerte liegt auch hier in der Mitte, in dem Gleichgewichte zwischen Intensität und Extensität. „Wer mit Aufmerksamkeit einen zu wählenden Entschluss überlegt, soll wenigstens zugleich eine bestimmte Erinnerung seiner Persönlichkeit zu dieser Reflexion hinzubringen.“[18] Diese wünschenswerte Ausgeglichen-

heit kann im erziehenden Unterrichte nur erreicht werden durch den umsichtig und zielbewusst herbeigeführten Wechsel zwischen Vertiefung und Besinnung, welche beiden Begriffe die wissenschaftliche Pädagogik zu voller Klarheit ausgebildet hat. Bei Schwankungen der Aufmerksamkeit ist Heterogenität der Vorstellungen dem Klarwerden derselben vortheilhafter, als Verwandtschaft der Apperceptionsmassen, weil das Zurückhalten der nicht verwandten Vorstellungen dem Aufmerken leichter gelingt, wenn es der hin- und herschwankenden Aufmerksamkeit den Raum frei halten soll. Willkürliches Aufmerken wird oft durch Erregung unwillkürlicher Aufmerksamkeit gestört. „Die Leistung der Aufmerksamkeit (soll heissen: des Aufmerkens, A. d. V.) besteht darin, gewisse Bahnen der Erregung zu öffnen und andere zu schliessen.“[19] Dass Beschleunigungen in dieser Function durch planmässige Uebung erzielt werden können, wurde durch neuere Untersuchungen experimentell genau festgestellt. Dauernde gespannte Aufmerksamkeit zu erhalten, bedarf übrigens keiner geringen sorgfältigen Uebung, bei der sich bald Ermüdung einstellt. Die charakteristischen Begleiterscheinungen des ersten Stadiums (des Aufmerkens) sind die oben schon angeführten, vom Monismus ausführlich beschriebenen. „Ob es eigentliche cerebrale Empfindungen als Begleiter der Thätigkeit eines von Aufmerksamkeit geleiteten Vorstellens gibt, erscheint meiner persönlichen Beobachtung sehr ungewiss; man müsste denn diese Denkempfindungen einfach auf jene vitalen Empfindungen zurückführen, welche aus dem, solcher bewusster Thätigkeit entsprechenden, erhöhten Kraftverbrauch des Organismus hervorgehen und theils

die erhöhte Blutzufuhr nach dem Gehirn, theils die nach einiger Zeit eintretende Ermüdung zum Ausdruck bringen.“ [20]

Die intellectuelle Aufmerksamkeit hängt mit dem Problem der Reproductionsfähigkeit verdunkelter Vorstellungen, dem Gedächtnisse, der Erinnerungskraft zusammen: Die Treue des Gedächtnisses wird umso grösser sein, je aufmerksamer die Vorstellungen appercipiert wurden. Auch die Leichtigkeit des Gedächtnisses verdanken wir, nebst anderem, der Beweglichkeit des Aufmerkens. Die Gewandtheit, in den Elementen der freisteigenden Apperceptionsmassen Auswahl, beziehentlich theilweisen oder vollen Umtausch rasch zu bewerkstelligen, muss durch Uebung erlangt werden. Dittes erkennt diesen Zusammenhang nicht an, weil für ihn eine Erinnerungskraft nicht existiert. Die Functionen derselben theilt er den noch nicht oder nicht mehr gebundenen Seelenelementen zu. [21] Eine schwere Aufgabe erwächst der Aufmerksamkeit aus ihrem Verhältnis zur Phantasie, weil von ihr nach der einen Richtung die Reichhaltigkeit der letzteren abhängt, nach der anderen Richtung aber sie ein Gegengewicht bieten soll den vorschnellen Erzeugnissen der Phantasie, die, auf eine rohe Anschauung hin, geneigt ist, das Bild in der Erinnerung umzugestalten.

Der Monismus bezeichnet die sinnliche Aufmerksamkeit (von seiner Seite richtiger gesagt: das sinnliche Aufmerken, A. d. V.) auch als präsentative (auf Empfindungen gerichtete), die intellectuelle (auf Vorstellungen gerichtete) als repräsentative Aufmerksamkeit. Wie oben erwähnt, werden beide in active und passive untergetheilt. Aber noch eine dritte Art als Zwischenstufe scheint ihm anzunehmen

zweckmässig; offenbar deshalb, weil die Heterosuggestion sich als „Act der Spontaneität“ nicht erklären lässt. „Als eine Zwischenstufe zwischen dem, was hier als passives und actives Moment der repräsentativen Aufmerksamkeit unterschieden wird, kann man den Fall ansehen, wo in die Leitung des Reproductionsvorganges und die Fixierung der Aufmerksamkeit nicht der eigene Wille des Subjects, sondern ein fremder Wille eingreift, um mit jenem bestimmte Zwecke oder bestimmte Bewusstseinsphänomene hervorzurufen. Dies mag in grösster Allgemeinheit als Suggestion bezeichnet werden. Das willkürliche Einführen bestimmter Vorstellungen in ein anderes Bewusstsein — durch Rede, Zeichen, Symbol oder Geberde — Vorstellungen, welche geeignet sind, Aufmerksamkeit zu erwecken, das Bewusstsein zu beschäftigen und den Gang der Reproduction zu bestimmen, also mit einem Worte, sich in einen Willen des betreffenden Subjects zu verwandeln. Hier geschieht durch Einwirkung von aussen, was bei der willkürlichen Reproduction durch repräsentative Aufmerksamkeit aus dem Willen des Subjects heraus erfolgt. Und man könnte demgemäss die Autosuggestion von der Heterosuggestion unterscheiden, wenn die erstere überhaupt den Namen Suggestion verdiente. Auf Suggestion ruht aber geistiger Wechselverkehr unter Menschen: Rede, Schrift, Kunstwerk, Symbolik aller Art stehen in ihrem Dienste. Die Suggestion ist eines der wichtigsten Hilfsmittel alles Unterrichtes, aller Erziehung, aller zweckmässigen Leitung des Menschen. Namentlich da, wo das natürliche Interesse an bestimmten Thätigkeiten oder Gedankenverbindungen schwach ist, wird planmässige und energische Suggestion, d. h. immer

wiederholte Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Vorstellungen und Vorstellungsgruppen unersetzlich. Sie ist aber ebenso das gefährliche Werkzeug des Verführers, des Agitators, des Verleumders und Ohrenbläsers. Oft ersetzt hier die Menge associabler Elemente, welche die suggerierte Vorstellung findet, die Planmässigkeit oder das methodische Geschick der Einwirkung. Oft ersetzt die Stärke des suggerierenden Willens die Schwäche des empfangenden, ja es ist dies sogar eine der Bedingungen, um das Phänomen in voller Reinheit hervortreten zu lassen. Dies ist keine räthselhafte Telepathie. Die Macht eines Menschen über den anderen ist stets in gemachten Erfahrungen über die Willenskräftigkeit und das Können desselben oder in sehr starken Ausdrucksmitteln, die jenen zugebote stehen, begründet."[22] Die *gänzliche Willenlosigkeit* und die *strenge Concentration der Aufmerksamkeit auf selbstgewählte Vorstellungen* müssen als die beiden Pole bezeichnet werden. Der letzte Satz gehört noch zum Citat. In demselben habe ich einen Schaltsatz nach dem Worte Willenlosigkeit ausgelassen, in welchem es heisst: „oder genauer gesagt, die gänzliche Auslieferung des eigenen Willens an den Willen der suggerierenden Person, die willkürliche und unbedingte Leitung der Aufmerksamkeit durch einen fremden Willen." Mir scheint nämlich — der geschätzte Herr Autor möge das entschuldigen — das im Nebensatze Enthaltene nicht als ein *genauer* Gesagtes; sondern der Passus: „gänzliche Auslieferung" machte mir den Eindruck, als sollte durch ihn lediglich die im Angesichte der Thatsachen unhaltbare Lehre von der Spontaneität à tout prix gerettet werden. Genauer, d. h. richtiger scheint

mir der Ausdruck „Ausgeliefert", „passives Hingegebensein" oder wie der Autor ohne berichtigenden Nebensatz treffend sagt: „Die gänzliche Willenlosigkeit". Allerdings bedeutet dies für den Monismus einen Widerspruch. Solcher Widersprüche gibt es aber zahlreiche in der physiologischen Psychologie, sobald sie das Geschäft des Thatsachensammelns unterbricht und auf die eigentliche Aufgabe der Psychologie sich besinnt, auf das Erklären der Thatsachen. „In der Psychologie sucht man das Mannigfaltige der inneren Erfahrung auseinanderzusetzen, zu ordnen, auf bestimmte Begriffe zu bringen und zu erklären."[23] — Wenn man sich gegenüber einem Monisten auf Herbart beruft, so hat man wohl zu gewärtigen, dass man die Behauptung entgegengeschleudert erhält, die Psychologie Herbart's sei veraltet. Wer dieser Meinung ist, der möge Schwertfeger's Abhandlung über „Ziehen über Herbart's Psychologie"[24] lesen, welcher unter anderem sagt: „Wer eine wirkliche, das Seelenleben begreiflich machende Psychologie haben und mit seinem Denken zu den letzten Gründen des geistigen Seins und Geschehens dringen will, der wird zwar die Ergebnisse der physiologisch-experimentellen Erforschung als Hilfen dankbar hinnehmen, aber Metaphysik und Speculation nicht entbehren können und wollen. Den wird dann Herbart's Anleitung zur Speculation sicherer und erfolgreicher führen, als alle Experimente, Messungen und Wägungen der neuen Psychologie dies können." Und Lindner erklärt:[25] „Es gibt keine andere, die nur entfernt an sie heranreichen würde." Wenn die Suggestion im allgemeinen und die Heterosuggestion im besonderen so grosse Wichtigkeit hat, wie

Prof. Jodl schildert, dann ist es wunderlich, warum ihr beim Einreihen unter das Problem der Aufmerksamkeit eine zweifelhafte Mittelstellung zwischen activer und passiver Aufmerksamkeit angewiesen, ja nicht einmal ein unterscheidendes Attribut zugedacht worden ist und warum diesem wichtigen Problem von 767 Buchseiten nur eine gewidmet worden ist, da doch minder wichtigen Dingen, wie der activen und passiven Aufmerksamkeit, die neben der, sagen wir, medialen Aufmerksamkeit von höchst untergeordneter Bedeutung sind, so viele Buchseiten gewidmet sind. Die Annahme einer „medialen" Aufmerksamkeit macht die active und passive ziemlich überflüssig, drückt wenigstens ihren Wert bedeutend herab, weil alle Jugend- und Volkserziehung, Rechtspflege, Politik, insofern sie mit dem Problem der Aufmerksamkeit zusammenhängen, dann als Suggestion erscheinen, die ein von fremdem Willen geleitetes, selbst willenloses Subject voraussetzt, wogegen alle Acte der Spontaneität illusorisch werden. Was hier als mediale Aufmerksamkeit bezeichnet wird, ist nichts anderes als eine durch physische oder psychische Einflussnahme fremden Willens veranlasste unwillkürliche, primitive, ursprüngliche Aufmerksamkeit.

Ueber die intellectuelle Aufmerksamkeit äussert sich Volkmann: „Die dem Sinken nahe Vorstellung (Vorstellungsmasse) begegnet der freisteigenden Apperceptionsmasse, wird von dieser ergriffen und festgehalten und vor das Ich wie ein zu besichtigendes Object hingestellt. Man kann in dieser Beziehung als Grundsatz aufstellen: Alles, was in uns die appercipierende Masse erregt und zur Entfaltung bringt, findet seine, eben durch diese Massen bestimmte Auf-

merksamkeit. Da man die Beziehung einer Vorstellung zu den herrschenden Vorstellungsmassen des Ich auch als das Interesse zu bezeichnen pflegt, welches das Object dieser Vorstellung entgegenbringt (mich interessiert alles, wozu ich sage: ich bin dabei), so kann man diesem Satze auch die tautologische Formulierung geben: Wir sind auf alles aufmerksam, was uns interessiert. Aus einer Reihe von Vorstellungen, die gleichzeitig an uns vorübergehen, tritt sogleich jene entschieden hervor, die in uns eine Apperception anklingen lässt. Das Kind merkt auf, wenn es in einer unverständlichen Rede ein bekanntes Wort vernimmt, die Unruhe der Schüler verstummt, sobald der Lehrer eine Anekdote zu erzählen beginnt u. s. w. Inhalt und Umfang dessen, worauf jemand unwillkürlich aufmerkt und der Grad seines Aufmerkens geben den besten Aufschluss über die Ausbildung seines Vorstellungslebens, was dessen Eigenthümlichkeit, Reichthum und Causalität betrifft. Manche appercipierende Masse, die sich unbemerkt gesammelt und festgesetzt hat, verräth sich erst durch die Aufmerksamkeit, die sich in einer bestimmten Richtung oft ganz unvermuthet einstellt. Die Biographien vieler grosser Männer enthalten Beispiele eines solchen unerwarteten Erwachens aus einer früheren Stumpfheit oder unbestimmten Unruhe. Minder auffällig geht diese Neubildung und Verrückung der Aufmerksamkeit unaufhörlich in dem Leben jedes Einzelnen vor sich. Jede Altersstufe erzeugt mit neuen Interessen neue Regionen der Aufmerksamkeit und zerstört oder verschiebt die übernommenen. Wo das Interesse fehlt, da fehlt auch die intellectuelle Aufmerksamkeit, wo jenes schlummert, schlummert auch diese, das absolut Neue fesselt nicht; was die Apperception lähmt,

beeinträchtigt auch die intellectuelle Aufmerksamkeit. Bekannt ist die Schwierigkeit, den Anfängen des Unterrichtes die rechte Aufmerksamkeit zu gewinnen, die sich bei Fortsetzung desselben schon von selbst einstellt. Selbst das unwillkürliche Aufmerken muss sich anfangs an oft sehr entfernte Vorstellungsmassen wenden, muss an den Ehrgeiz, Eigennutz u. s. w. appellieren, um von ihnen die Fixierung jener Elemente zu erlangen, die später zusammengeschlossen, zu weiteren Fixierungen nicht mehr des Wollens bedürfen. Der Unterricht nimmt in dieser Beziehung bereits vorhandene Interessen für sich in Anspruch, gründet und hinterlässt aber sein eigenes Interesse". Um keinerlei Missverständnis aufkommen zu lassen, sei bemerkt, dass der Psychologe Volkmann allerdings richtig die Nothwendigkeit der Inanspruchnahme des Ehrgeizes, des Eigennutzes als eine Thatsache anführt, der nicht ganz ausgewichen werden kann. Sie ereignet sich aber nur dort, wo im vorschulpflichtigen Alter ungeschickte Hände das Geschäft der Erziehung besorgt haben. Kinder aus sogenannten „Gertrud'schen" Familien, und solche gibt es trotz unseres crass egoistischen Zeitalters glücklicherweise noch immer, bedürfen nicht erst der Erregung von Ehrgeiz und Eigennutz; wohl aber unsere blasierten Modekinder. Damit wäre nun eine Frage angerührt, die uns dem letzten Absatze dieses Capitels zuführt. Das Interesse bildet eine der Bedingungen der Aufmerksamkeit. Die Erläuterung derselben vermittelt einen passenden Abschluss für den psychologischen und die vorbereitende Ueberleitung zum pädagogischen Theil der gestellten Aufgabe. Nach Besprechung der übrigen, soll dem Interesse als Bedingung der

Aufmerksamkeit eine etwas ausführlichere Behandlung zutheil werden.

Bedingungen der Aufmerksamkeit gibt es äussere und innere. Aeussere: Menge, Stärke und Dauer der vom fixierten Objecte ausgehenden Reize. Unterstützend wirkt dabei Neuheit, Seltenheit der Gegenstände oder begleitende Umstände, z. B. besondere Behandlung alltäglicher Vorkommnisse (Schönsprechtechnische Behandlung eines sachlich bekannten Gegenstandes auf der Besinnungsstufe). Die letzteren schliessen alles dasjenige ein, was die subjective Empfänglichkeit schafft, erhält oder vermehrt, möge es von aussen oder von innen kommen. Inwiefern motorische Vorgänge die Aufmerksamkeit fördern, lässt sich nicht genau feststellen. Man meint, dass ihnen bei der Bereitstellung der Sinnesorgane (activ) oder aber im Interesse der Concentration durch eine ihnen zutheil werdende Hemmung (passiv) eine Rolle zufällt. Offenbar ist ihr Einfluss auf die Aufmerksamkeit nur ein indirecter, da, wie schon oben erwähnt, sowohl die genannte Hemmung wie Bereithaltung nur den Act des Aufmerkens treffen. Zu den begleitenden Umständen, welche den äusseren Bedingungen der Aufmerksamkeit Unterstützung gewähren, gehört auch die besondere (natürliche oder erworbene) Leistungsfähigkeit der Sinnesorgane, sowie das volle Inanspruchgenommensein eines Sinnesorganes durch gewisse Reize. Innere Bedingungen: Verhältnis des Gegenstandes zum Gefühl (Gefühlswert, Lust und Unlust). Die Unlust kommt dort zur Geltung, wo Schmerzen, Peinlichkeiten, Beleidigungen als Zwangsvorstellungen wirksam sind. Lustgefühle hingegen kommen dort in Betracht, wo Interesse erweckt werden soll,

hauptsächlich in der pädagogischen Praxis. Rein sagt in seiner Encyklopädie der Pädagogik: Entscheidend für das Zustandekommen der Aufmerksamkeit erweist sich der Zustand des gesammten Bewusstseins, und zwar nach drei Richtungen: 1. Eindrücke, welche auf ähnliche, gleichartige überhaupt vorhandene Vorstellungen treffen, fesseln vor andern die Aufmerksamkeit, weil die Menge ausgelöster Associationen unterstützend wirkt. 2. Eindrücke, welche dazu dienen, alte Errungenschaften wieder lebendig zu machen und früher erworbene Dispositionen in Function zu setzen. Diese beiden Thatsachen bilden die Grundlage für das so reichliche Materiale einer didaktischen Technik und die Apperceptionstheorie der Herbart'schen Schule stützt sich wesentlich auf dieselben. 3. Die Erfahrung lehrt ferner, dass Mangel an Beschäftigung, Langweile, eine gewisse Bewusstseinsleere ein brauchbarer Boden der Aufmerksamkeit sind, sofern jeder Reiz willkommen ist und die Nothwendigkeit, unter mehreren sich zu behaupten, hinwegfällt. Da jede Aufmerksamkeit eine Kraftleistung ist, so gibt es für dieselbe eine Grenze, über welche nicht hinausgegangen werden kann. Darin liegt eine wichtige Warnung für die Unterrichtspraxis.

Der unwillkürlichen Aufmerksamkeit mischt sich im Stadium des Merkens ein Gefühl bei. Für die monistische Auffassung bildet das einen Anlass zu Verlegenheiten, denn „Gefühl und Wille als solche enthalten nur wenig Erkenntniselemente. In ihnen spiegelt sich ja nicht die objective Welt in dem unermesslichen Reichthum ihrer Erscheinungen und Zusammenhänge, sondern nur das Wertverhältnis für das Wohl und Wehe des Subjectes“.[26] Dieses „nur“, welches

geeignet ist, die Spiegelung des Wertverhältnisses im Gefühle in ihrer Bedeutsamkeit herabzudrücken, streichen wir vom pädagogischen Standpunkte aus mit einem kräftigen Strich heraus, weil Spiegelung und Beurtheilung von Wertverhältnissen zuerst für das Wohl und Wehe des Subjectes, in der Folge aber für das Wohl und Wehe der Gesellschaft bei uns grosse Wichtigkeit haben. Wenn unter anderem das Gefühl als solches, wenig Erkenntniselemente enthält, so mag das vom empirischen Standpunkt ganz richtig sein, auf pädagogischem Gebiete ist die reine Empirie unzureichend. „Die Analyse des menschlichen Inneren stösst zuvörderst auf zwei Classen von unverkennbar verschiedenen Erscheinungen, auf die theoretischen und praktischen Functionen der Seele, als deren Quellen und Grundkräfte wir den Geist und das Gemüth bezeichnen können. Dieser allgemeinste Gegensatz wiederholt sich in einer grossen Anzahl von psychologischen und sonstigen Bestimmungen, Begriffspaaren, welche dasselbe Verhältnis, nur sozusagen mit verschiedenen Exponenten, ausdrücken; derart sind: Verstand und Gefühl, Kopf und Herz, Intelligenz und Sittlichkeit, Kenntnisse und Gesinnung, Weisheit und Tugend, betrachtendes und thätiges Leben, Erkennen und Handeln, Wissen und Wollen, das Wahre und das Gute, Lehre und Zucht, Bildung und Erziehung, Cultur und Civilisation u. a. Sucht man nach einer Bezeichnung, welche die Ergebnisse der beiden Grundkräfte zusammenfasst, ausdrückt und aufweist, zu welchen Gebilden die von ihnen ausgehenden Wirkungen krystallisieren, so dürften sich die Begriffe G e d a n k e n k r e i s und I n t e r e s s e n k r e i s als die geeignetsten darbieten. Die Bildung gehört zu den theoretischen

Functionen, sie bewegt sich im Geistigen, ihre Stätte ist der Gedankenkreis. Allein die letzten Zwecke der Bildung sind sittliche und darum muss sie ihre Einwirkung auf das Gemüth und den Interessenkreis ausdehnen; sie fasst den Menschen von der intellectuellen Seite, aber sie soll sich von da aus des ganzen Menschen bemächtigen. Daher ist ihr an den Beziehungen zwischen beiden Grundkräften besonders gelegen."[27] Die Schüler, je kleiner sie sind, desto energischer lehnen sie das empirische Wissensmateriale sammt dem unterrichtenden Empiriker ab. Sie achten weder des Nutzens noch des Schadens, der ihnen aus dem Lerngeschäft erfliesst, selbst Strafmittel bleiben für die Dauer wirkungslos, wie die besten Zuckerbrote. Mit geradezu geheimnisvoller Macht wirkt auf sie aber das innere Interesse, welches der Lehrer bei der Behandlung des Unterrichtsstoffes dem letzteren entgegenbringt. Grund genug für die wissenschaftliche Pädagogik, sich mit der Erklärung des Problems angelegentlich zu befassen; Grund genug für die pädagogische Praxis, sich der Wirkungen des inneren Interesses auf Seiten der Schüler zu versichern. „Man muss Interesse stiften, wo man auf Aufmerksamkeit rechnen will," sagt Volkmann. „Darum schickt man Beschreibungen, Lobpreisungen, historische Berichte, Vorreden und Reclamen dem voraus, was Aufmerksamkeit erregen und fesseln soll. Erwartungen machen aufmerksam, aber die Aufmerksamkeit der Erwartung ist einseitig und kann auch kritisch werden." Wird die Erwartung dem Aufmerkenden als solche bewusst, so lenkt sie die Aufmerksamkeit vom Gegenstande ab und sucht Nebeninteressen auf: Lücken, Unvollständigkeiten, Unklarheiten u. dgl.

(Langweilige Lehrer wissen darüber ein Klagelied zu singen.) Selbst das sonst Interesseloseste fesselt in solcher Lage das Interesse. Länger andauernde Vorstellungen oder öftere Wiederholung stumpfen das Interesse ab und machen die Aufmerksamkeit schwinden. „Was darauf rechnen kann, dass ihm unsere Wünsche, Pläne, Begehrungen u. s. w. entgegeneilen, das darf der schnellsten und gespanntesten Aufmerksamkeit gewiss sein. Aus diesem Grunde ruht die Aufmerksamkeit der mittleren und niederen Stände auf dem Benehmen der höheren, der Schüler auf dem des Lehrers, das sie nachzuahmen bestrebt sind. Die stärkste Aufmerksamkeit ist zu erwarten, wo alle Fixierungsmittel und Motive concentrisch auf die Festhaltung derselben Vorstellungsmassen hinwirken" (Volkmann). Nach der Stellung inmitten der psychologischen Probleme ist das Interesse Ergebnis der unwillkürlichen Aufmerksamkeit und Bedingung des willkürlichen Aufmerkens. Primitive Aufmerksamkeit, richtig gepflegt, erzeugt Interesse, welchem die appercipierende Aufmerksamkeit als Frucht entspriesst. Das Interesse ist geistige Activität auf Grund der natürlichen Regsamkeit, welche Activität äusserlich solange müssig bleibt, bis sich das Interesse in Begierde oder Wille umgewandelt hat. Das Interesse ist auf den Gegenstand und auf Gegenwärtiges gerichtet, die Begierde auf das durch Vermittlung des Gegenstandes erreichbare, aus dem Gegenwärtigen erfolgende Zukünftige. Das Interesse findet in dem Gegenwärtigen, dem Vorhandensein, dem Betrachten desselben an sich schon seine Befriedigung. Die Begierde strebt nach einer über das blosse Vorhandensein des

Gegenstandes hinausgehenden Befriedigung. Unter Umständen wird das Interesse mit intellectueller Aufmerksamkeit als gleichbedeutend genommen. Es ist aber nicht vollkommen gleichbedeutend. Die Aufmerksamkeit ist specifisch geistiger Zustand, während dem Interesse wesentliche Gefühlselemente beigemengt sind. Wohl dieses Gemenge und das Haften an dem Gegenstande anzudeuten, hat Lindner die vielleicht allzu figürlich gehaltene Definition aufgestellt: „Das Interesse ist eine Vorstellungsmasse, welche den Knotenpunkt eines mit innerer Regsamkeit ausgestatteten Reihengewebes bildet.“ [28] Das Interesse findet seine Befriedigung in der Bethätigung der natürlichen Regsamkeit. Diese strebt nach einem Gegenstande, auf den es sich richten kann, durch dessen Beschauen, Betrachten, Behorchen, Versuchen es das geistige Correlatum der äusseren Sinneswerkzeuge in Bewegung setzen kann. Gelingt dies bei dem einen oder anderen Gegenwärtigen nicht, so tritt für dieses Interesselosigkeit ein, falls auch die Erwartung der Möglichkeit des Anheftens unvollziehbar ist. Das Interesse wendet sich anderem zu; ähnlich, wie das spielende Kind sich sogleich dem anderen Spielgenossen zuwendet, wenn der eine dem Spiele Hindernisse in den Weg setzt oder den Spielplatz verlässt. Oder das Interesse geht in Begierde über. Interesse ist Bethätigung und in dieser Bethätigung Befriedigung suchende innere Regsamkeit ohne auf Zukünftiges gerichtete Forderung. Das Gegenwärtige muss nicht immer ein realer Gegenstand, es kann auch eine Veränderung, ein Geschehen sein, dem sich das Interesse zuwendet, dessen befriedigenden Ablauf es erwartet und abwartet. Es geht in Begierde über, sobald es

über das erkennende und beobachtende Beschauen hinausgeht zur erwünschten oder factisch theilnehmenden Inanspruchnahme dessen, was sich für das Subject oder eine Mehrheit von Subjecten daraus ergibt. In der Willmann'schen Ausgabe der pädagogischen Schriften Herbart's findet sich das, wie es umstehende Uebersicht zeigt, zusammengestellt.

Die erste Causalität, welche eine Vorstellung, die vor anderen hervorragt, über sie ausübt, ist, dass sie (unwillkürlich) dieselben zurückdrängt und verdunkelt. Indem sie nun ihre Kraft anwendet, um das zu bereiten, was wir oben Vertiefung nannten, können wir den Zustand des so beschäftigten Gemüthes durch das Wort Merken bezeichnen. Der leichteste und gewöhnlichste Fortschritt derselben Causalität, der es selten zu einer ruhenden Vertiefung kommen lässt, besteht darin, dass das Gemerkte eine andere, verwandte Vorstellung aufregt. Ist der Geist bloss innerlich beschäftigt, und lässt sich dies Aufregen vollziehen, so entsteht höchstens ein neues Merken. Aber oft kann die angeregte, neue Vorstellung nicht gleich hervortreten; und dies ist (um nicht von den dunklen Strebungen der Forschung und Ahnung zu reden) immer da der Fall, wo das Interesse vom Merken auf ein Aeusseres, Wirkliches ausgieng, und wo sich hieran eine neue Vorstellung knüpft, als ob das Wirkliche so oder so fortschritte, sich so oder so verwandelte. Während nun das Wirkliche zaudert, diesen Fortschritt den Sinnen darzustellen, schwebt das Interesse in Erwartung. Das Erwartete ist natürlich nicht einerlei mit dem, was Erwartung erregte. Jenes, was erst noch vielleicht erscheinen könnte, ist künftig; dieses, an oder von dem das Neue sich ereignen oder sich herschreiben könnte, ist das Gegenwärtige, an welchem eigentlich beim

Das Ganze einer menschlichen Regung			
Interesse Anfänge der Regsamkeit, Interesse hängt am Gegenstande, haftet am Gegenwärtigen		**Begehren** letzte Aeusserung der Regsamkeit, Begehren disponiert über den Gegenstand, strebt ins Künftige	
merken	erwarten	fordern	handeln (versuchen)
Kind	Knabe	Jüngling	Mann
reges Wachen bezog. auf einzelne Vorst.	reges Wachen bez. auf ihre Verbindung	treib. Regsamkeit bestimmt d. System	sich darst. Regsamk. best. durch Methode
(Klarheit) anschaulich	(Association) continuierlich	(System) erhebend	(Methode) verwirklichend
Erkenntnis			
Theilnahme			

Interesse die Aufmerksamkeit haftet. Veränderte aber der Gemüthszustand sich so, dass der Geist mehr in das Künftige als in das Gegenwärtige sich verlöre, und risse die Geduld, welche im Erwarten liegt, so würde aus Interesse Begehrung und diese würde sich durch Fordern ihres Gegenstandes ankündigen. Das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als Handlung auf. Es ist unrühmlich, sich zu vertiefen in Begehrungen, vollends in vielerlei Begehrungen; und, wollte man auch die Vielseitigkeit des Begehrens dadurch verbessern, dass man die Vertiefungen in Besinnung auflöste, so erhielte man höchstens ein System des Begehrens, einen Plan des Egoismus, aber nichts, was mit Mässigung und Sittlichkeit zu vereinen wäre. Das geduldige Interesse dagegen kann nie zu reich werden; und das reichste Interesse wird am ersten geduldig bleiben. In ihm besitzt der Charakter eine Leichtigkeit, seine Entschliessungen zu vollziehen, die ihn auf allen Wegen begleiten, ohne durch Ansprüche seine Pläne zu kreuzen. Wie wohl nun das Handeln ganz eigentlich das Vorrecht des Charakters ist, so gibt es doch auch eine Art von Thätigkeit, die den noch nicht charakterfesten Kindern vorzüglich wohl ansteht — das Versuchen. Dies kommt nicht sowohl aus Begierde, als aus Erwartung hervor; sein Resultat ist ihm, wie es auch aussieht, gleich merkwürdig, immer hilft es der Phantasie vorwärts und bereichert das Interesse. Das Interesse der Erkenntnis wird auf Merken und Erwarten beschränkt, das der Theilnahme durch alle vier Stufen geführt und zugleich mit den Lebensaltern verglichen. Für den Unterricht ergeben sich die vier Imperative: er sei anschaulich, continuierlich, erhebend, in

die Wirklichkeit eingreifend. Alles Vorwärtsschreiten des in Entwicklung begriffenen, intellectuellen und sittlichen Menschen zum Wollen und Handeln führt durch die Sphäre des Interesses hindurch, nimmt, genauer gesagt, in dessen Bereich seinen Anfang. Interesse muss werkthätiges Handeln herbeiführen. Interesse wecken heisst, an die Stelle gleichgiltiger Ruhe lebendige Regsamkeit setzen, die zu einem vielfachen Wollen hinführt. Vollkommenheit und Vielseitigkeit können nur durch lebendiges Interesse an den Gegenständen mannigfachen Wissens und vielfältiger Tüchtigkeit erreicht werden. Vielseitigkeit des Interesses ist das untrügliche Kennzeichen eigentlicher Bildung, das Gegenstück gegen natürliche Roheit, welche nur an dem Nächsten, Handgreiflichen, Sinnlichen Antheil nimmt, die beste Schutzwehr gegen das Auftreten stürmischer Affecte und gefährlicher Leidenschaften, die wahre Gemüthsverfassung für die sittliche Ueberlegung.[29]

Das formale Interesse der Erkenntnis, sowie dasjenige der Theilnahme werden in je drei, zusammen also in sechs Classen getheilt. Die erste Classe umfasst dasjenige Interesse, welches sich der Erfahrung, Anschauung, Mittheilung zukehrt. Es ist das empirische Interesse. Die zweite Classe äussert sich als Forschungslust nach dem Zusammenhange der Dinge; es erhebt sich zu Begriffen und heisst speculatives Interesse. Die dritte Classe fügt Werturtheile zu den Anschauungen, Begriffen, Erfahrungen; es drückt sich als ästhetisches Interesse aus. Die vierte Classe zeigt sich als Theilnahme an den Menschen, ihren Gemüthszuständen und Geschicken, als Mitleid, Mitfreude; es führt den Namen sympathetisches Interesse. Die fünfte Classe widmet sich

den gesellschaftlichen Gruppen, Ständen, Classen, Genossenschaften, Parteien, gesellschaftlichen Einrichtungen und heisst sociales Interesse. In der sechsten Classe endlich wendet sich das Interesse dem Verhältnisse des Einzelnen zum Weltganzen, Urheber, Gott, in der Form der Religion zu und heisst religiöses Interesse.

Wir haben den Begriff bisher lediglich in seiner psychologischen Bedeutung genommen, ohne Rücksicht auf den anderweitigen begrifflichen Inhalt. Das Wort Interesse (inter esse, dazwischen sein) hatte im Lateinischen ursprünglich eine räumliche Bedeutung, gewann aber später den Sinn einer Wertschätzung (mea interest, mir liegt daran). Im Deutschen hat es zunächst juristische Bedeutung (Schaden oder Nutzen, der durch Handlung eines anderen entsteht und entgeht). Im gemeinen Sprachgebrauch bedeutet es: Zins, Nutzen, Vortheil, Eigennutz, Antheil, den man an einer Sache nimmt, Wert, den man ihr beimisst. Im philosophischen Sinne bezeichnete Kant das Interesse als das, wodurch Vernunft praktisch, d. i. eine den Willen bestimmende Ursache wird, und unterscheidet mittelbares und unmittelbares Interesse.[30] Das letztere allein ist rein. Das mittelbare ist nur ein empirisches, kein Vernunftinteresse. Herbart hat den Begriff des Interesses vom psychologischen wie pädagogischen Standpunkte bearbeitet. Interesse steht gemeinsam mit dem Begehren, Wollen und Geschmacksurtheil, der Gleichgiltigkeit entgegen, disponiert aber nicht über seinen Gegenstand, sondern hängt an ihm. Wir sind zwar innerlich activ, indem wir uns interessieren, aber äusserlich so lange müssig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Es steht in der Mitte zwischen blossem Zuschauen und Zugreifen.

Nur dadurch erhebt sich das Interesse über die blosse Wahrnehmung, dass bei ihm das Wahrgenommene (Vorgestellte) den Geist vorzugsweise einnimmt und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Causalität geltend macht. Ziller bringt den innigen Zusammenhang des Interesses mit dem Gefühl zur Geltung und räumt dem Gefühle einen motivierenden Einfluss auf den Willen ein. Die positivistische Psychologie identificiert das Interesse mit dem Gefühl, welches ihr das eigentliche Organ der Wertbestimmung ist. Die beiden Begriffe decken sich indes nicht. — Wir haben bei der Anführung der sechs Interessenclassen nur das formale Interesse, keineswegs die sachlichen Interessenkreise im Auge gehabt, welche in so viele Gruppen sich theilen, als es Berufsclassen, Stände, Charaktertypen gibt, von denen alle und jeder kleine Bruchtheil seine speciellen sachlichen Interessen hat und verfolgt. Des letzteren Interesses Behandlung gehört indes nicht in das Bereich der Pädagogik, sondern in das der Volkswirtschaft.

Nach der voranstehenden Erörterung über die philosophische Seite der Aufmerksamkeit wird nun die pädagogische Seite derselben erwogen werden müssen. Das will sagen, es werden die Mittel anzugeben sein, durch deren Anwendung eine rationelle Pflege der Aufmerksamkeit bewerkstelligt werden kann, beziehungsweise der Weg wird zu weisen sein, auf welchem der Unterrichtende wandern muss, um die wünschenswerte Aufmerksamkeit beim Unterrichte zu erzielen und damit günstige Unterrichtserfolge zu sichern. L'attention est la condition du développement de toutes les facultés intellectuelles. Nous la retrouverons, agissante et efficace, dans toutes les opérations de l'esprit, assurant à chacune

d'elles son maximum d'énergie. Elle est, avant tout, une faculté pédagogique, c'est à dire un instrument d'education. (Compsyré I c).[31] Die Aufmerksamkeit ist die Bedingung der Entwicklung aller geistigen Fähigkeiten. Wir treffen sie bei allen Geistesoperationen thätig und wirksam an, jede des grössten Ausmasses ihrer Kraft versichernd. Sie ist vor allem ein pädagogischer Besitztitel, d. h. eine Vorbedingung (ein Werkzeug) der Erziehung.

Die Aufmerksamkeit ist Voraussetzung für Anfang und Vollendung geistigen Lebens und regiert ebenso in den Massnahmen grober Arbeit, wie bei den feinen Functionen wissenschaftlicher Forschung.

Die Aufmerksamkeit nach ihrer pädagogischen Seite.

War es eine schwierige Aufgabe, in die psychologische Behandlung der Aufmerksamkeit einzugehen, so ist es ein weit umfangreicheres Stück Arbeit, die pädagogische Bedeutung derselben, beziehentlich die Mittel zu ihrer Herbeiführung und Erhaltung zu erschöpfen. Man müsste nicht mehr und nicht weniger als eine specielle Methodik aller Unterrichtszweige schreiben, wollte man jede in der Person des Lehrers, der Individualitäten der Schüler und der Beschaffenheit der Wissensdinge gelegene Massnahme und Veranstaltung, das subjective Lehrverfahren und die objective Methode darlegen. Hier handelt es sich bloss um allgemein Giltiges, dessen Richtigkeit und Durchführbarkeit in einzelnen Beispielen gezeigt werden soll. Wir bleiben auch da wieder auf dem von Kant und Herbart geebneten, von Ziller, Dörpfeld, Kellner,

Rein, Vogt, Willmann u. a. bearbeiteten Boden der pädagogischen Wissenschaft. Was die Vulgärpädagogik an bewährten unterrichtstechnischen Kunstgriffen beizusteuern vermag, wird unter begründbare Normen subsumiert werden können. Die Aufmerksamkeit ist für die Erziehung ein so wichtiger Gegenstand, dass ihr eine ausführliche Betrachtung muss gewidmet werden, sagte Herbart in seinem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“.[32] Sie bildet nicht bloss für den Schüler, auch für den Lehrer ein wesentliches Lebenselement im erziehenden Unterrichte. Aufmerksame Lehrer werden die empfindlichen Punkte bald finden, an welche der erspriessliche Unterrichtsbetrieb anknüpfen muss, um seinem Ziele näher zu kommen, und aufmerksame Schüler wirken selbst auf sonst ziemlich indifferent gestimmte Lehrernaturen aneifernd, diesen dadurch wie sich selbst die Lehr- und Lernarbeit erleichternd. Schwierig wird die Sache oft, wenn Lehrer sich die Aufmerksamkeit der Schüler förmlich erzwingen müssen, wozu in der Pflichtschule die vollausgebildete pädagogische Tüchtigkeit des Unterrichtenden erforderlich ist. Beklagenswert sind aber jene Schüler, welche einem unaufmerksamen Lehrer preisgegeben sind, ob sie eine Pflicht- oder Berufsschule besuchen. Der theilnahmslose Schüler und der abgespannte Lehrer, beide bloss von dem allgemeinen Rhythmus der Schule bewegt, bedürfen kaum der Uhr, um das Ende der Stunde praktisch zu fixieren. Lehrer hingegen, welche all ihre unterrichtlichen Veranstaltungen mit Aufmerksamkeit vornehmen, erzielen manchmal schon durch ihr gutes Beispiel allein, ceteris paribus, einen hinreichenden Grad der Aufmerksamkeit bei den Schülern. Kommt

dazu eine psychologisch-methodisch richtige Behandlung des Wissens- und Bildungsmateriales, so wird das Verhältnis befriedigenden Gelingens sich in allen Fällen einstellen, wo Bildungsfähigkeit überhaupt vorhanden ist. — Willmann sagt in seiner Didaktik, II. S. 38 u. f.: „Herbart's Pädagogik bezeichnet den Höhepunkt der individual-ethischen Auffassung der Erziehung; bei Theodor Waitz tritt der ethische Gesichtspunkt gegen den psychologischen zurück und noch viel weniger kommt bei Beneke die Fülle von inhaltsvollen Beziehungen, wie sie das Erziehungswerk zwischen Mensch und Mensch knüpft, und die Herbart bis in ihre feinsten Verzweigungen zu verfolgen weiss, zur Geltung. Die neuere englische Pädagogik hat die Fortschritte der deutschen nicht mitgemacht. Herbert Spencer kommt über einen modernisierenden Philantropinismus nicht hinaus und Alexander Baine bietet zwar einzelne brauchbare Bemerkungen, fasst aber den Begriff der Persönlichkeit nicht tief genug, um für die individualistische Einengung des Horizonts zu entschädigen ....“ „Der Verlegung des Standpunktes in das Individuum haben wir eine namhafte Bereicherung, namentlich Verinnerlichung der pädagogischen Begriffe zu danken, und dieser Zuwachs an Einsicht darf beim Vorschreiten in das sociale Gebiet keinesfalls vorloren gehen. Der Weg zu diesem muss durch die individualistische Pädagogik hindurchgelegt werden und die Erweiterung des Horizontes auf die collective Erziehungs- und Bildungsarbeit darf den Blick für deren individual-ethischen und psychologischen Verhältnisse nicht abstumpfen“. Und S. 92: „Keinerlei fachwissenschaftliche Lehranweisung kann das ersetzen, was Herbart bietet: Die

weitblickende Vertretung der Gesammtaufgabe des Unterrichtes, die nachdrückliche Forderung, dass seine Einwirkungen sich in dem einen Gedankenkreise des Zöglings zusammenfinden und zu einem Totaleffect verschmelzen müssen, der nicht mehr bloss ein intellectueller, sondern ein ethischer ist. Gerade an dem wunden Punkte der modernen Schulbildung, bis zu dem die specialisierte Betrachtung gar nicht vordringt, setzt Herbart seine Instrumente an; wenn eines und das andere davon mit einem neuen vertauscht werden muss, ja selbst, wenn die Führung des Schnittes eine andere sein müsste, folgt daraus, dass die Operation aufzugeben sei?" — Der dazu berufene Chirurg war aber weder Dittes, noch ist es Professor Natorp, dem hier auch einige Worte gewidmet seien. — Natorp[33] meint, der Auffassung des Monismus folgend, dem Willen gebüre die schlechthin beherrschende Stellung in der menschlichen Bildung. „Denn in ihm prägt sich am reinsten und ursprünglichsten jene Spontaneität aus,[34] die aller menschlichen Bildung als letzte Triebkraft gilt. Die Grundforderung der Bildung, sich in sich selbst zu fassen und zusammenzunehmen, ergeht zuerst an den Willen; darum sind die Kräfte, die ihn zu lenken und zu richten vermögen" (also der schlechthin beherrschende Wille scheint Natorp doch auch als beherrscht zu gelten) „für die Erziehung allerdings die wichtigsten. Auch ein grosser Künstler oder Forscher wird nicht ohne Wahrheit, Kraft und Reinheit des Wollens." (Welche sind die Kriterien der Reinheit des schlechthin autonomen Willens?) „Alles, was Erziehung dazu beitragen kann, ist eigentlich das Wollenmachen; welches freilich nicht möglich ist,

ohne zugleich überlegenen Sachverstand, den nur ein Erzieher, der auch in unserer Sache uns das Wollen vormachen kann, wird uns zum Wollen eben in dieser bringen." Darnach würde sich das ganze erziehende Unterrichten auf Vor- und Nachmachen beschränken müssen. Das wäre kein Fortschritt und würde den „schlechthin herrschenden Willen" doch erst wieder abhängig machen vom Vormacher. Allerdings ist das Vormachen, das Beispiel nämlich, ein wichtiger Erziehungsfactor, aber nicht der einzige. Natorp sagt aber weiter: „Als das Moment in der Erziehung aber, welches eigentlich dies Wollenmachen ermöglicht, erkannten wir das Moment der Gemeinschaft. Herbart würdigt die Gemeinschaft als Erziehungsfactor, aber er würdigt sie nur in der matten Form der Theilnahme, die durch Umgang geweckt werde; das wäre nichts als die gleichsam ansteckende Wirkung der Sympathie. Sonst war es einer der Vorzüge Herbart's, dass er auf den weichen Grund des Gefühls nicht allzuviel in der Erziehung bauen wollte. In der That, nicht dies passive Mitfühlen ist es, woran wir bei dem Worte Gemeinschaft an erster Stelle denken, sondern das Mitverstehen und das Mitwollen." Damit hat Natorp seine Gemeinschaftstheorie, die er Pestalozzi imputiert, ohne dass dieser sich wehren kann, das zweitemal durchlöchert. Das Mitverstehen hängt doch nicht auch vom „schlechthin herrschenden Willen" ab? Das Umgekehrte ist jedenfalls richtiger. Das Verstehen kann auch kaum vorgemacht werden. Es muss vermittelt werden durch Vorstellungen und daraus sich ergebende Erkenntnis. Dass Herbart die Gemeinschaft (in der Familie und Gesellschaft) als Erziehungsfactor zu wenig würdigt,

ist eine ebenso unrichtige Behauptung, wie es richtig ist, dass Natorp die Gemeinschaft überschätzt. Seine Gemeinschaftstheorie verräth eine etwas socialdemokratische, wie seine Willensautonomie eine entschieden voluntaristische Tendenz, welche beide noch keinen für die Pädagogik massgebenden Culturtitel zu erringen vermochten. Natorp hat recht, wenn er sagt: „Pestalozzi verdanken wir eigentlich die erneuerte und vertiefte Einsicht in die sociale Bedingtheit der Erziehung, besonders nach der Willensseite“. Darin ist implicite die Abhängigkeit des Willens von ethischen Grundsätzen enthalten, vorausgesetzt, dass die Gesellschaft als Verkörperung sittlicher Ideen gedacht wird — andernfalls wäre sie nicht culturgemäss. „Plato,“ setzt Natorp richtigerweise fort, „hatte daran zuerst gerührt; seitdem war sie so ziemlich in Vergessenheit gerathen. Der Grundsatz, dass die Gemeinschaft es ist, welche erzieht, ist Pestalozzi, vielmehr weniger in ausdrücklicher Formulierung, aber desto mehr in lebendiger Anschauung gegenwärtig“; (in der Ausschliesslichkeit, wie Natorp sie haben will, gewiss nicht. A. d. V.) „seine Darstellung des Volkslebens und der Volkserziehung ist davon ganz durchtränkt. So schildert er anschaulich die“ (specifisch christliche, A. d. V.) „Wohnstubenerziehung der Gertrud in seinem Roman. ‚Das Leben selber ist in seinem ganzen Umfange, wie es auf ihre Kinder wirkte, wie es sie ergriff, wie sie sich darein fügten und es benutzten, das war eigentlich das, wovon ihre Lehre ausgieng . . . . Sie führte die Sprache der Besorgung, die Sprache der sorgenden Mutter . . . jedes Wort, das sie mit ihrem Kinde redete, war in innigstem Zusammenhange mit der Klarheit seines Lebens und seiner Um-

gebungen und in dieser Rücksicht selber Geist und Leben.'" Was ist das anderes als Theilnahme (Mutterliebe). „,Der wörtliche Unterricht' — der wird eben der Erziehungsschule überlassen. A. d. V. — ,verschwand gleichsam in dem Geiste und Leben ihres wirklichen Thuns, aus dem der Unterricht immer hervorgieng und zu dem er immer hinführte. Jeder Handdruck, den sie ihrem Kinde gab, jeder Blick, den sie ihm zuwarf, ergriff sein Herz, belebte seinen Geist und machte seine Hand thätig zu allem, was noth that und frommte . . . Das Leben ihrer weisen und frommen Mutter gieng in der ganzen Fülle seiner Wahrheit und seiner inneren Höhe in sie hinüber.'" Die Neukantianer würden das etwa unmittelbare Innervation nennen. „Sie gab ihnen alles, was sie wusste, hatte und konnte." Von einer echt christlichen Mutter ist das nicht anders zu erwarten und ihre Mission hat sie damit erfüllt; besonders als Romanheldin, die sich in den Stürmen des alltäglichen Lebens nicht durch Geisteskraft und Charakterstärke zu halten braucht, weil sie vom Verfasser des Romanes gehalten wird. Im Leben der Wirklichkeit gehört zu der im trauten Familienkreise gediehenen Gemüthsunmittelbarkeit ein reich ausgestatteter, im sprachlichen Ausdruck gewandter, klarer Vorstellungskreis und ein im Bewusstsein wie im Gemüthe entwickelter Fond sittlicher Grundsätze, die in dem Meere des alltäglichen Lebens den Anker bilden. Blosser Wille zum Nachmachen charakterisiert die Marionette, nicht den sittlichen Charakter. Der feinfühligere Prof. Jodl fühlt dies auch und sagt: „Organisierte Richtpunkte für die Spontaneität müssen den Schülern beigebracht werden." Diese Richtpunkte können doch nur sittliche Ideen,

die Grundsätze der Gemeinschaft aber nur unter der einzigen unerlässlichen Voraussetzung sein, wenn diese Gemeinschaft selbst unter dem Reglement der Sittlichkeit steht. „Der Handdruck“ und der liebevolle Blick können die organisierten Richtpunkte unmöglich sein. „Das Leben gieng in sie über“ ist kaum mehr, als eine klingende Phrase; und es handelt sich doch beim Wollenmachen um Einsicht, auf welche das Wollen gestützt sein soll. „Sie gab alles, was sie wusste, hatte und konnte.“ Das ist von der Mutter zweifellos zu erwarten, ist aber in tausend Fällen, wo es vernünftiges Wollen betrifft, zu wenig. Verständnis und Einsicht müssen durch Zergliederung unserer Lebens- und Wissenscomplexe, durch Vertiefung in die Elemente derselben und durch Besinnung über ihre Verknüpfung und gliedliche Organisation vermittelt werden. Vorstellungen, einzelne und zu Massen gehäufte, bilden das Medium dazu. Ueber die Bedeutung der Theilnahme herrscht auch in pädagogischen Kreisen kein Zweifel. Als einziger Factor der Erziehung könnte sie auch in ihrer Ausweitung zur Gemeinschaft höchstens eine Kastenerziehung zum Resultate haben.

Weil aus dem Leben gegriffene Beispiele den Vorzug an sich haben, dass sie mehr interessieren, so gestatte man ein solches aus dem Gebiete des Rechenunterrichtes, jenes Unterrichtes, von dem die Dittes'sche Methodik sagt: „Alles andere biete keine methodischen Schwierigkeiten . .“ Es war in den Sommermonaten des Jahres 1894, als mich ein guter Bekannter (Beamter) ersuchte, ich möge seinen Sohn, der die erste Bürgerschulclasse mit „5“ aus Rechnen absolviert habe, einer freundlichen Ueberprüfung unterziehen, um rathen zu können, wo es denn

fehle, da er doch früher immer die Note „1“ oder „2“ nach Hause brachte. Diesem Ersuchen wurde umso lieber entsprochen, als es galt, zu den vielen erlebten Beweisen noch eine Probe für die Erkenntnis hinzuzufügen, welche in dem eingangs bereits erwähnten Satze gipfelt: Unser Unterrichtsverfahren ist in geistlosem Mechanismus erstarrt. Wo es fehlt, hätte sich auch unbesehen sagen lassen. Es war mir aber darum zu thun, bei dieser Gelegenheit dem intelligenten Laien gleichsam ad oculos zu demonstrieren, dass mancher talentvolle Junge, zu denen auch sein Sohn gehörte, verkümmere unter didaktischer Schablonenreiterei. Auf die Frage, wo es denn hapere, antwortete der Schüler, dass er die abgekürzte Multiplication und Division nicht begreifen könne, der Herr „Fachlehrer“ ihn aber jedesmal darum gefragt habe. Die Ueberprüfung begann daher mit einer für die oben bezeichnete Stufe geradezu kindisch leichten Multiplication: 54·7 × 23·2. Es entwickelte sich nun nachstehender Dialog:

Lehrer: Ist Ihnen die Aufgabe zu schwer?
Schüler (lächelnd): O bitte, nein.
L.: Also multiplicieren Sie.

```
54·7 × 23·2
-----------
1094
 1641
  1094
-----------
1269·04
```

Der Schüler rechnet mechanisch, beginnend mit der Zehnerstelle des Multiplicators, die Aufgabe durch und schneidet im Producte regelrecht an der rechten Seite zwei Stellen ab.

L.: Wie heisst das Product?
Sch.: 1269 Ganze, 4 Hundertel.

L.: Was für ein Product ist das?

Sch. gibt keine Antwort.

L.: Ist 1269·04 das einzige Product in dieser Rechnung?

Sch.: Ja.

L.: Wie vielstellig ist der Multiplicator?

Sch.: Dreistellig.

L.: Wenn der Multiplicator nur eine Stelle hätte, ergäbe die Rechnung dann kein Product?

Sch.: Ja.

L.: Was ergibt also das Vervielfachen schon mit einem einstelligen Multiplicator?

Sch.: Ein Product.

L.: Wie viele Producte müssen wir demnach erhalten, wenn der Multiplicator dreistellig?

Sch. (nach langem Zaudern): 3 Producte.

L.: Meinetwegen. Tragen diese 3 Producte alle die gleichen Namen?

Sch. gibt keine Antwort.

Es ist evident, er hat von Theilproducten nie etwas gehört. Ein wichtiges Syntheticum wurde bei dem ihm ertheilten Rechenunterrichte vernachlässigt. Das rächt sich später.

L.: Beginnen wir die Multiplication noch einmal. Sagen Sie aber früher, ob wir mit der Zehnerstelle beginnen müssen oder ob wir nicht etwa auch mit der Zehntelstelle beginnen könnten?

Sch.: Wir könnten auch mit der Zehntelstelle beginnen.

L.: Könnten wir nicht auch mit der Einerstelle beginnen?

Sch.: Nein.

L.: Warum nicht?

Sch. (zögernd): Ich bitte, wir haben das nicht gelernt.

L.: Gut, wir wollen es jetzt lernen. Also multiplicieren Sie zuerst mit der Einerstelle.

$$\begin{array}{r} 54\cdot7 \times 23\cdot2 \\ \hline 164\cdot1 \end{array}$$

Sch.: Dreimal 7 ist 21.

L.: Welchen Stellenwert haben die 21?

Sch. gibt keine Antwort.

L.: Welchen Stellenwert hat die 7 des Multiplicands?

Sch.: Das sind Zehntel.

L.: Wenn diese 7 Zehntel mit 3 Einern multipliciert werden, was gibt das für einen Stellenwert zum Product?

Sch. schweigt.

Der Schüler hatte immer mechanisch gerechnet und ist auf die Wandlung der Stellenwerte beim Vervielfachen niemals aufmerksam gemacht worden.

L.: Wenn man 7 Aepfel, Birnen oder Nüsse je dreimal nimmt, was erhält man?

Sch.: 21 Aepfel, Birnen oder Nüsse.

L.: Und wenn man 7 Zehntel dreimal nimmt, was dann?

Sch.: 21 Zehntel.

L.: Werden alle 21 Zehntel angeschrieben?

Sch.: 1 Zehntel wird angeschrieben, 2 werden weitergezählt.

L.: So, so. Da haben wir also nur 3, nicht 21 Zehntel.

Sch. stutzt abermals.

L.: Wir erhielten doch 21 Zehntel. Eines nur ist angeschrieben worden. Wie viele wurden nicht angeschrieben?

Das ist eine Frage, die beim Rechenunterrichte fast nie gestellt wird, obwohl sie zum

lückenlosen Fortschreiten in der Entwicklung unerlässlich ist. Sprünge sind verboten.

Sch. (nach längerem Besinnen): 20 Zehntel wurden nicht angeschrieben.

L.: Was geschieht mit den 20 nicht angeschriebenen Zehnteln?

Sch.: Die werden weitergezählt.

L.: Also 20, nicht 2, werden weitergezählt. *Unter welchem Werttitel werden sie weitergezählt?*

Auch das ist eine kaum je zu hörende Frage; gleichwohl fixiert sie ein Moment, welches für das Operieren mit Zahlen wesentlich ist und nicht nebenbei flüchtig erwähnt, sondern klar und deutlich ausgesprochen und dem Verstande fest eingeprägt werden muss. — Der Schüler wird schliesslich angeleitet, zu sagen: *Die 20 nicht angeschriebenen Zehntel werden in der Form von 2 Einern weitergezählt.*

L.: Da haben Sie also doch recht gehabt, wenn Sie sagten, dass 2 weiter gezählt werden.

Sch.: Ich hätte sagen sollen: 2 Einer.

L.: Dann hätten Ihre Lippen richtig geantwortet. Sie hätten auch daran denken müssen, woher die weitergezählten 2 Einer kommen. Woher?

Sch. wird angeleitet, zu sagen: Von den nicht angeschriebenen 20 Zehnteln.

L.: *Haben Sie daran je gedacht, dass zwischen dem Vervielfachen einer Stelle und dem Weiterzählen eine Wandlung des Stellenwertes vor sich geht?*

Sch.: Nein, nie.

L.: Darum haben Sie auch das Multiplicieren (das gewöhnliche und das abgekürzte) nicht verstanden. — In gleicher Weise muss auch bei

jeder anderen Stelle vorgegangen werden. In der Reihe der zur Operation gehörigen Vorstellungen darf keine der letzteren ausgelassen werden. Die Operation muss erschöpfend zergliedert, analysiert werden. Der causale Zusammenhang der Glieder in der Vorstellungsreihe darf als associatives Moment nicht übergangen werden. Der Dialog nimmt seinen Fortgang, wie folgt:

L.: Was erhalten wir zum Product?

Sch.: 164 Ganze, 1 Zehntel.

L.: Wie wird man dieses Product nennen dürfen, weil es sich bei der Multiplication mit der Einerstelle ergeben hat?

Sch. (nach einiger Ermuthigung): Einerproduct.

L.: Welchen Namen wird man dann dem Producte beilegen, welches man bei der Multiplication mit der Zehnerstelle erhält?

Sch.: Zehnerproduct.

L.: Welchen Namen wird unser drittes Product führen?

Sch.: Zehntelproduct.

L.: Alle drei werden dann addiert und welches Product werden wir als viertes erhalten?

Sch. wird angeleitet zu sagen: Die Productsumme oder das Gesammtproduct.

L.: Zum Unterschiede von diesem nennt man die anderen mit einem gemeinsamen Namen auch Theilproducte. Multiplicieren wir nun mit der Zehntelstelle.

Sch.: Zweimal 7 ist 14.

L.: Was sind diese 14 nach ihrem Stellenwerte?

Sch.: Das sind Zehner.

L.: Keineswegs. Wir haben 7 Zehntel

mit der Zehnerstelle multipliciert. Was für eine Stelle gibt das zum Producte? — Wenn ein Zehntel (Zehnerl) verzehnfacht wird, was für einen höheren Stellenwert ergibt das?

Sch.: Einen Gulden.

L.: In der Rechnung mit unbenannten Zahlen sagt man Einer (im Jargon: Anserl). Welchen Stellenwert haben somit die 14?

Sch.: Den Stellenwert der Einer.

Der Lehrer gibt nun (synthetisch, darbietend) dem Schüler bekannt, dass für den sprachlichen Ausdruck, welcher die Controle des richtigen Gedankenverlaufes ermöglicht, festgehalten werden müsse, dass bei der Multiplication mit 10 immer das Zehnfache von dem gilt, was ausgesprochen wird. Also: zweimal 7 Zehntel ergibt allerdings 14 Zehntel. Nachdem aber das Zehnfache gilt, so sind es 14 Einer. — Wie viele Einer werden unter die Einer des Einerproductes angeschrieben?

Sch. (muss deutlich antworten): Von den 14 Einern des Zehnerproductes werden 4 Einer unter den Einern des Einerproductes angeschrieben.

L.: Wie viele Einer werden nicht angeschrieben?

Sch.: 10 Einer werden nicht angeschrieben.

L.: Was geschieht mit ihnen?

Sch. (muss deutlich sprechen): Die nicht angeschriebenen 10 Einer werden in Form eines Zehners zur nächsthöheren Stelle gezählt.

Durch lautes Aussprechen finden die Momente des Einprägens, sprachlicher Förderung und psychologischer Hilfen ihre Beachtung. Auch die Zurückdrängung fremdartiger, störender Vorstellungen gelingt leichter, wenn der Schüler sprechend

rechnet. Obendrein associieren sich dadurch Operation und sprachlicher Ausdruck nach dem Princip der Gleichzeitigkeit. — In gleicher Weise setzte sich in dem concreten Falle und setzt sich in analogen Fällen die Behandlung des Operierens fort. Bei der Multiplication mit der Zehntelstelle entwickelte sich folgendes Zwiegespräch:

L.: Vergleichen Sie die Ziffern, welche die Zehner- und die Zehntelstelle des Multiplicators aufweisen.

Sch.: Sie sind gleich.

L.: Welcher Vortheil kommt da zur Anwendung?

Sch.: Man kann das Zehnerproduct als Zehntelproduct anschreiben.

L.: Unter welcher Bedingung kann man dies?

Sch.: Man muss das Zehntelproduct um zwei Stellen weiter rechts schreiben.

L.: Das ist nicht Bedingung, sondern Folge der Bedingung. — Die Anbringung dieser Bemerkung, sowie die Ausnützung ähnlicher Anlässe ist von grosser Wichtigkeit. Der Schüler soll in diesem Falle das formale Verhältnis zwischen Bedingung und Folge durchfühlen als Vorbereitung für Späteres (Syntax). — Was also ist Bedingung, wenn man die Multiplication mit der Zehntelstelle nicht ausführt, sondern die Ziffern des Zehnerproductes für das Zehntelproduct gelten lässt?

Sch. findet nicht die Antwort.

L.: Werden denn im Zehntelproducte dieselben Ziffern auch denselben Wert haben?

Sch.: Der Wert wird nur den hundertsten Theil betragen.

L.: Die Bedingung ist also, dass mit der Verwendung der Ziffern des

Zehnerproductes im Zehntelproducte der Gedanke an den geänderten Stellenwert verbunden werde: Einer werden Hundertel u. s. w. — der Schüler hat das zu wiederholen und durchzusprechen, was wir mit u. s. w. angedeutet haben. Das gibt Gesprächsstoff für Zunge, Ohr und Geist und Anlass zum Verweilen bei dem zu fixierenden Gedankenverlauf, auf den sich die Aufmerksamkeit concentriert. Dass bei solchem Vorgange es nicht mehr nothwendig ist, dem Schüler die geistlose Norm anzugeben, er müsse im Gesammtproducte — nicht Product schlechthin — soviele Decimalstellen abschneiden, als Multiplicand und Multiplicator zusammen aufweisen, leuchtet auf den ersten Blick ein. Es sei mir gestattet, noch eine Minute bei dem concreten Fall zu bleiben, aus welchem klar zu ersehen war, dass auch talentvolle Schüler ohne methodisch richtige Führung schlechte Unterrichtserfolge aufweisen, was mir übrigens damals, nach 22jähriger Thätigkeit im Lehramte, längst kein Geheimnis mehr war. Nach erfolgter Lösung einiger in oben dargelegter Weise durchgearbeiteter Aufgaben, bei welchen der Schüler jederzeit den psychologisch correcten Gedankenverlauf immer deutlich und vollständig aussprechen musste, erhielt er eine abgekürzte Multiplication und löste sie sozusagen von selbst, sich wundernd, dass er eine so einfache Sache früher nicht verstanden habe. Dass die Sache nur einfach schien, weil sie ihm eben jetzt klar war, das konnte daraus erschlossen werden, weil in seinem Geiste nicht auch über die abgekürzte Division noch dieselbe Klarheit herrschte. Nach einigen weiteren Stunden war auch das erreicht und im nächsten Schuljahre, in welchem er auf Grund einer

Ueberprüfung in die zweite Bürgerschulclasse aufgenommen wurde, erhielt er wieder keine andere Note im Rechnen, als „1“ = sehr gut. Bei dem Talentvollen war solches in sieben Stunden zu erreichen, bei anderen dauerts länger. Die Dittes'sche Methodik lässt uns in solchen Fällen ganz und gar im Stiche und mit der Natorp'schen Gemeinschaftstheorie wäre auch nicht viel anzufangen.

Das willkürliche Aufmerken hängt nach dualistischer Auffassung, welche für uns die massgebende ist, vom Willen ab; dieser letztere ist aber eine Frucht jenes Interesses, welches dem durch Vorstellungen auf die Erweiterung der Erkenntnis hinzielenden Unterrichte entgegenzubringen ist. Er setzt Einsicht voraus. Das willkürliche Aufmerken kann gleichwohl Ergebnis, dagegen nicht Grundlage des unmittelbaren Interesses sein. Diese ist in dem unwillkürlichen Aufmerken zu suchen, welches der Entwicklung des Interesses vorausgeht, indem es der sinnlichen, oder auf höheren Stufen der intellectuellen Aufmerksamkeit den Bereich ihrer Wirksamkeit bereitstellt. Es ist zu untersuchen, was vorgekehrt sein und was unternommen werden muss, um beim Schüler jene günstige Geistesverfassung herbeizuführen, welche der Aufmerksamkeit förderlich ist. Vorgekehrt muss zuvörderst ein gewisser Grad mittelbarer Tugend, wie es diejenige der Gewöhnung an unwillkürlichen Gehorsam ist, sein. Vorzusorgen ist des weiteren der nöthige Klarheitsgrad neuer Vorstellungen, welcher die Kraft besitzt, schon im Geiste des Schülers vorhandene Vorstellungen, beziehungsweise die Erinnerung an erlebte Empfindungseindrücke zu heben. Auf solchen,

vor anderen durch Klarheit hervortretenden Eindrücken und Vorstellungen ruht die Aufmerksamkeit (Drbal nennt sie die primitive Aufmerksamkeit). Was unternommen werden muss, um Aufmerksamkeit zu erzielen, wird sich aus dem Nachfolgenden ergeben. Implicite ist darin auch dasjenige enthalten, was unterlassen werden muss, damit Aufmerksamkeit nicht verhindert werde. Im psychologischen Theile wurde betont, dass die Stärke, beziehungsweise Dauer des sinnlichen Eindruckes Bedingung der Aufmerksamkeit sei. Das muss überall beachtet werden, wo etwas gezeigt, dargestellt, mitgetheilt wird. Darum prävaliert die sinnliche Wahrnehmung vor der reproducierten Vorstellung. Seit Comenius hat der wirkliche Gegenstand als Anschauungsmittel den Vorzug vor dem Modell, dieses vor dem Bild, dieses vor dem symbolischen Zeichen (Ziffer, Noten, Buchstabenverbindung). Wo sie fehlen, muss eine getreue Reproduction ohne fehlende Glieder der Vorstellungsreihe an die Stelle treten, z. B. Erzählung von Geschehnissen, Darstellung des lückenlosen Verlaufes einer Rechnungsoperation u. s. w. Für die bezüglichen Vorstellungen müssen womöglich Analogien aus der Welt sinnlicher Wahrnehmungen aufgesucht werden; z. B. für die Verständlichmachung des dekadischen Zahlensystems die nebeneinanderstehenden Geldsortenschachteln des Cassiers mit Hundertern, Zehnern, Einern, Zehnerln, Hunderteln (Kreuzern) u. s. w. Reproductionen zur Auslegung des Wahrgenommenen müssen herangezogen werden (bildender Umgang des Schülers, Heimatkunde als Hintergrund für spätere Reproductionen). Zur sinnlichen Wahrnehmung gehört nicht nur das Anschauen, Befühlen, schreibende und zeichnende

Darstellen, sondern auch das Anhören. Daher müssen die Schüler, einzeln und im Chore, richtig Gehörtes correct und geläufig sprechen lernen (Zusammensingen, Einzelgesang, Taktschreiben in der Luft und auf dem Papiere, Chorsprechen u. dgl.). Verstärkung der Wahrnehmung wird dadurch bewirkt, dass mehrere Sinne an derselben sich zugleich betheiligen (Sprechen, Singen, Schreiben des zu Lernenden). Dabei entstehen disparate Empfindungen, die sich durch ihre Vereinigung verstärken. Contrastierende Vorstellungen wirken verstärkend (Associationsgesetze). Neues, auch von der unbedeutendsten Art, fesselt wenigstens für den Augenblick die Aufmerksamkeit; darum setzen sich so leicht Fehler fest, darum gewinnt so leicht Ungehöriges, das sich im Unterrichte einmischt, eine Bedeutung für den Schüler. Die Macht des Neuen muss der Unterricht zu benützen wissen, wo dem Neuen die Aufmerksamkeit zugewendet werden soll. Die sinnliche Wahrnehmung kann auf Seiten des Schülers verstärkt werden durch Freudigkeit der Stimmung. Peinliche Disciplinarmassregeln, schwerfälliger Unterricht, Docieren, Vorsagen, Vormachen dessen, was der Schüler selbst leisten könnte, leibliche Schmerzen, gedrückte Gemüthslage behindern sie. Sie wird erhöht, wenn der Schüler mit Erfolg zum selbständigen Denken und Thun veranlasst wird. Veranschaulichungsmittel in guter Ausführung (keine Pofelware), Bilder in lebhaften Farben, Wandkarten mit deutlicher Zeichnung und ausdrucksvollen Zeichen erhöhen die Stärke des sinnlichen Eindruckes. Alle Schüler, insonderheit aber der Lehrer, müssen laut sprechen, rein articulieren. Was nur immer der Lehrer darbietet und thut,

er muss es ausdrucksvoll darbieten und thun, und dazu gehört auch schon eine angemessene Betonung und Modulation, die ausserdem Element einer schönen Darstellung ist. Es ist ein grosser Fehler, wenn man in der Aussprache des Lehrers kein „**r**" rollen hört; wenn man anstatt des flüssigen „fü**nf**" ein pustendes „fü**mpf**", anstatt „V**ā**ter" das jargonmässige „V**ă**tt**a**", anstatt „S**ü**ditalien" „S**i**ditalien", statt „B**ö**hmen" „Behmen" vernimmt. Jeder Lehrer sollte bedenken, dass er vielleicht der einzige ist, von dem so mancher seiner Schüler eine reine Sprache hören kann und soll. Darum lasse man das „r" rollen, das „n" fliessen, das „a" hallen, das „ö" dröhnen, das „ü" glühen, das „o" kollern — alles ohne Uebertreibung. Damit findet sich wie von selbst auch der richtige Rhythmus im Sprechen und Lesen. Das richtige, rein articulierte Sprechen ist bei Lehrer und Schüler das wirksamste Mittel gegen zu schnelles, zu leises und schreiendes Sprechen, zwingt zu geistiger Sammlung und belebt den Unterricht. „Viva vox alit plenius. Erst die lebendige Stimme gibt die volle Nahrung. Lehrplan und Lehrgang sind ohne den Lehrer eine Partitur ohne Orchester." (Willmann.) „Es ist Sache der Schule — sie hat ihre Wurzeln in der Wissenschaft und ihre Zweige so gut in der Volksschule wie im Gymnasium — das durch die Kunst aufgestellte Vorbild des Sprachschönen nicht bloss den Schülern zum Bewusstsein zu bringen, sondern bis in seine volle Lautwerdung, bis in die Aussprache hinein zu begleiten. Die praktische Schule wird darüber wachen, dass die Aussprache, wenn sie in diesen Tempel tritt, nicht die Spuren der Strasse an sich trage. Die Wissenschaft wird, ohne dictatorische Regeln auf-

zustellen, den Absichten der neuhochdeutschen Sprache, welche auf Einigung der Stämme ausgieng, Rechnung tragend, immer mehr bestrebt und auch imstande sein, überzeugend darzuthun, wie solche Einigung möglich, ja mit Gewinn von Leichtigkeit, Kraft und Schönheit möglich ist. Der Verlust, den einzelne Stämme erleiden, ist in eines jeden Belieben gelassen, da es ihm ja freisteht, neben dem allgemein giltigen Hochdeutsch seinen Dialekt für sein Privatvergnügen zu behalten. Nur wenn die Vorstellung des Richtigen und Schönen auf vielen Wegen in den Menschen eindringt, gewinnt sie endlich bleibende Macht über ihn . . .“ „Die Aussprache ist die Klanggestalt der Sprache. Sie hat als eine Ansprache an Zuhörer zunächst die Pflicht, so verständlich wie möglich zu sein. Schon die Erfüllung dieser Pflicht ist nicht eine bloss äussere Forderung. Das Wort ist Zeuge der Wahrheit. Als treues Abbild des Geistes soll es ihn rein und unverfälscht zum Ausdruck bringen. Aber als Darstellungsmittel des inneren Menschen kann die Aussprache ein Ausdruck seelischer Kraft, Gesundheit und Harmonie werden, welcher zwar nicht so unmittelbar wie eine schöne Gesichtsbildung, aber viel nachhaltiger ergreift, weil sie ein nicht von der Gunst der Natur verliehener, sondern sittlich erarbeiteter Vorzug ist, der aus dem tiefsten Quell der Persönlichkeit, dem Empfinden und Wollen des Menschen entspringt. Die Bestimmtheit ist eine unerlässliche Bedingung der Schönheit. Das gilt ganz allgemein vom gesprochenen Wort. Ja, eine Bildsäule, deren Schönheit ich beim ersten Blick nicht erschöpfend geniessen kann, hält meiner Betrachtung stille. Der Strom der Rede eilt mit der flüchtigen Zeit

vorüber. Jede Undeutlichkeit wird als ein Bruch, als eine unheilbare Trübung empfunden. Wir wollen bei dem, was als ätherische Form freiester Seelenbewegung erscheinen soll, nicht an die Unfreiheit der Werkzeuge erinnert sein. Und so ist die Deutlichkeit und Bestimmtheit der Aussprache schon eine ästhetische Forderung.“[35] So viel äussere Sprechtechnik, als erforderlich ist, um verständlich sprechen, rein articulieren und durch praktische Uebung sich die Specialtechnik des Lehrberufes aneignen zu können, sollten unsere Lehrerseminare — unterstützt durch das praktische Vorbild von Tribüne, Kanzel, Bühne und Kunstvorlesungen — thatsächlich jedem Candidaten mitgeben. Die vollkommene Ausbildung muss dem Privatfleiss überlassen bleiben, der an guten Vorbildern, besonders in der Grossstadt, keinen Mangel leidet. Aber auch nicht jeder Tribünenredner, nicht jeder Prediger, nicht jeder Schauspieler kann als Vorbild dienen und das Ausfindigmachen derselben ist oft recht schwierig. Der Lehrer kann doch nicht jeden Tag in eine Versammlung, ein Theater gehen, das erlauben seine Finanzen nicht. Am leichtesten wäre ihm noch der Besuch von Predigten möglich. Dort ist aber der schreckliche, sogenannte Predigerton, der ihm häufig entgegentritt und nichts weniger als nachahmenswert ist, zu fürchten. Lehrervereine könnten da sehr verdienstlich wirken. Nur müssten sie sich weniger mit Politik und mehr mit Pädagogik beschäftigen. Um aber doch wenigstens auf einzelne gute Vorbilder hinzuweisen, nennen wir unter den Tribünenrednern den Abgeordneten Dr. R. Pattai, dessen Sprechweise als Muster reiner Articulation und schöner Ausdrucksform gelten kann. Unter den Kanzelrednern verdient der berühmte P. Abel Nach-

ahmung, dessen scharfe und reine Articulation es möglich gemacht hat, dass er mit einem nicht allzu starken Stimmorgan in der Wiener Stephanskirche vor einem an 9000 Köpfe zählenden Publicum Missionspredigten halten konnte und in den letzten Reihen noch verstanden wurde, ja seine Rede auch in solcher Entfernung noch die ergreifende Wirkung übte, die dieser volksthümliche Kanzelredner hervorzurufen vermag. Als Repräsentanz der Bühne sei die Schauspielerin am Kaiser-Jubiläums-Stadttheater in Wien, Frau Lanius, genannt, deren klare Aussprache und präcise Articulation dem Auditorium das Verstehen der zumeist classischen Stoffe ihrer Rollen nicht nur wesentlich erleichtert, sondern den dargestellten Charakteren jenen hoheitsvollen Adel innerer Wahrheit verleiht, der absolutes Gefallen erregt. Nicht Wahrheit allein, nur edle Wahrheit gefällt. Blut- und Raufscenen missfallen desto mehr, je naturgetreuer sie dargestellt werden. Auch die Sprache des Lehrers soll deutlich und von edler, innerer Wahrheit durchglüht sein, dann ergreift sie den Schüler, der ergriffen werden muss, wenn er unterrichtend erzogen werden soll. In dem Entgegenkommen des Schülers spielt die Gemüthsseite eine grosse Rolle. Der Lehrer muss die Richtigkeit und Wahrheit des zu Lernenden begreifen, die Schüler müssen Richtigkeit und Wahrheit des zu Lernenden fühlen, wenigstens im Stadium des Kindes- und ersten Knabenalters. Nur das konnte Kant im Auge haben, wenn er sagte: „Kinder werden auch, ohne abstracte Begriffe von Pflicht, von Verbindlichkeiten, von Wohl- oder Uebelverhalten zu haben, einsehen, dass ein Gesetz der Pflicht vorhanden sei, dass nicht die Behaglichkeit, der Nutzen

6

u. dgl. sie bestimmen solle, sondern etwas Allgemeines, das sich nicht nach den Launen der Menschen richtet. Der Lehrer selbst aber muss sich diesen Begriff machen.“ [36]

Alle auf den Schüler wirkenden Momente der Sinneserregung dürfen aber die in der natürlichen Organisation gelegenen Grenzen der Reizempfänglichkeit weder nach unten, noch nach oben überschreiten. Zu starke Reize schwächen die Empfänglichkeit, zu schwache Reize erregen sie überhaupt nicht, bleiben unter der Reizschwelle. Die zweite Ursache der ursprünglichen Aufmerksamkeit liegt in der Frische der Empfänglichkeit. Die richtige Mitte zwischen Reizschwelle und Reizhöhe muss eingehalten werden. Nicht darum, dass die einzelne Vorstellung sehr rasch zur Klarheit emporsteige, handelt es sich beim Unterrichte, sondern, dass mit dem allmählichen Emporsteigen derselben die richtigen Verbindungen mit anderen Vorstellungen eingegangen, mannigfache Beziehungen ins geeignete Licht gestellt werden. Bekanntes muss genau zergliedert, Neues hinzugefügt, associative Elemente müssen herausgearbeitet, überblickende Zusammenfassungen müssen veranlasst werden, damit der Schüler den Unterrichtsstoff zu freier Function in seine Gewalt bekomme. Das erfordert umsichtiges Verweilen bei dem Gegenstande. Ueber Zusammenstellung und Durcharbeitung des Lehrstoffes nach diesen angegebenen Gesichtspunkten unter vorausgehender Rücksichtnahme auf eine methodisch einheitliche Zielangabe findet sich eine ausführliche Belehrung über die fünf Formalstufen in Ziller's Allg. Pädagogik. [37] „Die Frische der Empfänglichkeit wird immer geschwächt, wenn der

Schüler zu rasch zu den Resultaten oder sogar zu den Höhepunkten der Erkenntnis hingeführt wird und wenn Anticipationen stattfinden. So ist es da, wo ein vorläufiges Kosten des Stoffes, wie es der Dilettant liebt, an die Stelle eines gründlichen Studiums tritt, wo Literaturgeschichte ohne Kenntnis einzelner Schriftsteller und ihrer Werke gelehrt wird, oder wo in die Einleitung zur Lecture eines Schriftstellers aufgenommen wird, was aus ihm selbst geschöpft werden kann, oder wenn der Unterricht nach Lehrbüchern, Tabellen, encyklopädischen Lesebüchern und Darstellungen fortschreitet und seine Entwicklungen mit Definitionen und Eintheilungen beginnt, statt von concreten Darstellungen und Aufgaben auszugehen und daraus die Antriebe zu weiterem Fortschreiten zu schöpfen. Es werden hier immer die psychologisch nothwendigen Vermittlungen, die zu den Resultaten und Höhepunkten überleiten sollten, übersprungen.“ [38]

Die beiden besprochenen Ursachen der Aufmerksamkeit geben in *positiver Hinsicht* an, was unternommen werden muss, um Aufmerksamkeit herbeizuführen. *Indirect* muss aber die Aufmerksamkeit ermöglicht werden durch Beseitigung ihrer Hindernisse. Ein Hindernis der Aufmerksamkeit ist es, wenn *zu viele entgegengesetzte Vorstellungen* im Bewusstsein gegenwärtig sind. Ein zweites Hindernis ist die *zu starke Bewegung der im Bewusstsein bereits vorhandenen Vorstellungen während des Eintrittes von Neuem.* Es wurde im psychologischen Theile von den Schwankungen der Aufmerksamkeit gesprochen. Aus dem Umstande, dass mehrere Eindrücke zu gleicher Zeit neu auftreten, ergibt sich naturgemäss, dass dem einzelnen Eindruck

keine concentrierte Aufmerksamkeit gesichert ist, weil die Theilung derselben zerstreuend wirkt; sie ermüdet. Zudem, wenn widerstreitende Gefühle beigemengt sind. Man denke z. B. an die Schwierigkeiten des mehrstimmigen Gesanges. Auch das Lesenlernen beansprucht aufseiten der kleinen Schulrecruten eine schwer zu bewältigende Menge gleichzeitiger entgegengesetzter Vorstellungen, die, möglichst gesondert, dem Schüler zum Verständnis gebracht werden müssen. Darum pflegt man: 1. Sonderung der Wörter durch Klatschen, 2. Darstellen derselben, *a*) durch beliebige Linien, *b*) durch Linien von bestimmter Grösse, *c*) durch malendes Zeichnen der bezüglichen Objecte, *d*) durch Schriftzeichen, *e*) durch Sprechen, *f*) durch Singen etc. „Es muss daher von Anfang an eine solche Scheidung des Unterrichtes nach Fächern eingeführt sein, dass sich nicht heterogene Begriffssphären berühren; denn jedes Fach fordert ja eine eigenthümliche Art der Behandlung. In jedem findet sich eine eigenthümliche Gruppierung der Interessen und infolgedessen auch eine eigenthümliche Gemüthsstimmung. Die Geographie ist zwar anfangs, solange die concentrierenden Gesinnungsstoffe ausschliesslich praktischer Art sind, mit der Naturkunde verbunden. Naturkundliches, Technologisches, Physiologisches bleibt sogar stets mit einander verbunden, das liegt in der Natur der Fächer. Aber niemals dürfen jene theoretischen Fächer mit dem Unterrichte für Gesinnungsstoffe verbunden werden, niemals darf der Unterricht im Zeichnen, im Sprach- und Rechenunterrichte eins sein mit dem Sachunterrichte. Das ist eine ganz falsche Art der Concentration, die bloss dahinführt, dass in derselben Lehrstunde

unvereinbare Gegensätze zusammengehäuft werden. *Die rechte Concentration fordert nur, dass die eine Art des Unterrichtes bei einer anderen Art Anknüpfungen sucht und findet.* Der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, muss hier recapituliert, und der Stoff, der in einem Zweige des Unterrichtes vorbereitet worden ist, muss an einen anderen zur weiteren Bearbeitung abgeliefert werden. Störung der Concentration wäre es, wenn das von einem Lehrer Gelehrte von einem anderen einseitig abgeändert würde.“[39] Es ist demnach *Theilung des Stoffes nach Einheiten*, nicht encyklopädisches Zusammenschütten nothwendig. *Die Betrachtung muss auf Weniges concentriert werden.* Bei der Zergliederung, Darbietung, Verknüpfung und Zusammenfassung des Stoffes *dürfen die Uebergänge* von einer Operation zur anderen *nicht verwischt werden; das Neue* muss, von dem Vorrathe an alten Vorstellungen ausgehend, bearbeitet werden. Von hier wird *das Ziel* bestimmt und geht die Analyse aus. Nothwendige Disciplinarmassregeln, aufgegebene Wiederholungen müssen früher erledigt sein. Das *Neuauftretende* muss, in Abtheilungen zerlegt, an einem durch dieselben hindurchziehenden Faden dialogisch exponiert sein, bevor auf die Verschmelzung der verschiedenen Abtheilungen zu einer Reihe eingegangen wird. *Das Tempo* des Vorganges muss sich der individuellen Beweglichkeit des kindlichen Geistes anbequemen. Schroffe Uebergänge sind zu vermeiden. Beim Recapitulieren und Examinieren soll in der Regel nicht Einzelnes herausgegriffen werden, sondern ist Zusammenhang der Uebungen anzustreben. *Das Aus-*

mass des zu behandelnden Stoffes findet seine Grenze in dem Bedürfnisse des Einübens des Früheren und in dem des weiteren Fortschreitens. Alles Ueberflüssige, alles beiläufige Berühren und Andeuten muss bei dem Unterrichte vermieden werden. Auf einen Gegenstand, bei dem der Schüler nicht verweilen soll, darf nicht einmal ein flüchtiger Blick geworfen werden.[40] Schreib- und Flüchtigkeitsfehler sind als Verstösse gegen die Regierung, d. i. gegen die mittelbare Tugend der Sorgfalt vor dem Durchgehen der besonderen Fehlerkategorien der betreffenden Arbeit abzumachen. Zu den Disciplinarfehlern gehören auch Abweichungen von den Gewohnheiten, dass die Hefte Aufschriften, Umschläge und Löschblätter haben, dass schön geschrieben wird, das Rechnen in einer bestimmten Ordnung verläuft etc. — nachdem die Grundsätze darüber einmal feststehen. Ja, alle Verstösse gegen die Regeln, die nicht in den betreffenden Unterricht als solchen hineingehören, sind für diesen Unterricht Disciplinarfehler, so kalligraphische, orthographische, stilistische Fehler im Rechnen."[41] Wir können uns nunmehr mit dem zweiten Hindernisse der ursprünglichen Aufmerksamkeit, der zu starken Bewegung im Bewusstseinsinhalte befassen. Bei dem Auftreten neuer Eindrücke soll das Bewusstsein sich in ruhigem Zustande befinden, nicht hin- und herschwanken zwischen dem Neuen und etwaigem Früheren, von dem es heftig erregt wurde. Durch Angabe des unerwarteten neuen Zieles oder eines alten, das schon eine gewisse Festigkeit erlangt hat, wird die Herstellung solcher Beruhigung meistens gelingen. Der Unterricht soll nicht durch Erregung von Affecten den

Gleichgewichtszustand stören. Dies thun gern schlecht vorbereitete Lehrer, welche oft an Mitleid, Gutmüthigkeit etc. appellieren, wo sie bei methodischer Beherrschung ihres Pensums Interesse wecken könnten. Solche Affecte haben die verschiedensten Ursachen, wie: schlechte Gliederung, Zusammenfassung, Einprägung, blosses Examinieren, die Nothwendigkeit beständigen Nachtragens von Vergessenem u. s. w. Sie äussern sich bei dem Schüler leicht in einem falschen Tone, bei dem es scheint, als wolle er ausdrücken, es werde ihm zuviel zugemuthet, darnach habe nicht gefragt werden müssen, das verstehe sich von selbst. Auch ohne Verschulden des Lehrers können solche Affecte bei den Schülern auftreten, wenn sie durch einen gedankenlosen, mechanisierenden Unterricht blasiert geworden sind und nun in die Hand eines Lehrers kommen, der vom Einfachsten ausgehend, zum denkenden Vorwärtsschreiten anleitet. Solcher Blasiertheit muss ihre Bodenlosigkeit ein für allemal eingeschärft werden. Gleichgewichtsstörungen während des Unterrichtes müssen zur Ruhe gebracht werden, bevor derselbe fortgesetzt werden kann. Kein fortdauernd gespannter Ton, kein fortgesetztes Zanken darf beim Unterrichte herrschen, ja nicht einmal ein gereizter Ton oder Schein, als ob man fort und fort zum Tadel Veranlassung hätte. Solche Behandlung wird als unwürdig empfunden und sie regt zu stillen Vergleichungen an, die vom Unterrichte ablenken. Dadurch leidet die Klarheit der Gedanken, die Grundbedingung für die Aufmerksamkeit. Uebermässiges Angefülltsein und übermässige Leere des Geistes sind Hauptquellen des Affects. Darum halte man sich an gesetzmässiges Vorwärtsschreiten nach den For-

malstufen. Am unverantwortlichsten geräth aber der Schüler in eine unruhige innere Bewegung, wenn der Lehrer bei dem Unterrichte sich selbst unsicher darüber zeigt, was und wie etwas zu lehren ist. Begriffliches, rationelles Bearbeiten des Stoffes gewährt Schutz gegen Affecte. Doch muss in längeren Begriffsreihen für angemessene Ruhepunkte gesorgt werden, weshalb man Zusammenfassungen zum Zwecke der Besinnung veranstaltet. Die nebenstehende Tabelle weist eine für die fünfte, eventuell sechste Jahresstufe der Volksschule ebenso wichtige als constant vernachlässigte Zusammenfassung aus dem Gebiete der Wortformenlehre auf.

Dieses Schema der Ausdrucksarten muss dem Lehrer im Geiste als die zu erreichende Hauptstation vorschweben, in welcher alle jene Fäden zusammenlaufen, die er auf der Stufe der Analyse, Synthese, Association einzeln gesponnen und an einander geknüpft hat. Die Hilfen, welche dabei herangezogen werden können, sind mannigfacher Art:

a) sprechtechnische auf allen Stufen des vorausgegangenen Unterrichtes. Im Anschlusse an den Anschauungsunterricht wird auf der Unterstufe, wo die sachliche Besprechung des anzuschauenden Objectes immer die Hauptsache bilden wird, auf die Einschaltung sprechtechnischer Vorübungen für die Ausdrucksarten erst bei zusammenfassenden Wiederholungen im Stadium der Besinnung der richtige Platz sein. Die Uebungen, die im Anfange vereinzelt, dafür aber seitens des Lehrers umso zielstrebiger auftreten, bestehen in der Formulierung von Sätzen, in denen die eine oder andere grammatisch correcte, dialektisch ungewohnte Ausdrucksart

Die Ausdrucksweise.

1.	der Nennung (Nennform)	modus infinitivi	kommen, kommen werden etc.
2.	d. Wirklichkeit (anz. Art)	modus indicativi	ich kcmme, du kommst etc.
3.	d. Bedingtheit (verb. Art)	modus conjunctivi	ich komme, du kommest etc.
4	d. Befehles (Befehlsform)	modus imperativi	komme! etc.
5.	d. Mittelwortes	modus participii	kommend, gekommen etc.
6.	d. Gesetzlichkeit	modus legalitatis	du sollst kommen etc.
7.	d. Vermögens	modus potentiae [1])	du kannst kommen etc.
8.	d. Freiwilligkeit	modus spontaneitatis [2])	du willst, magst kommen etc.
9.	d. Einräumung	modus concessionis [3])	du darfst, lässt kommen etc.
10.	d. Nothwendigkeit	modus necessitatis	du musst kommen etc.
11.	des Wunsches	modus desiderii	käme er doch etc.
12.	der Frage	modus interrogationis	kommst du, kämest du etc.

[1]) Als absolutes Vermögen wie als erlaubte Bethätigung aufgefasst.
[2]) Als subjectiv wie als objectiv veranlasste Freiwilligkeit aufgefasst.
[3]) Als absolute und veranlasste Einräumung aufgefasst.

Anwendung findet zur sprachlichen Wiedergabe eines bekannten Gedankens, z. B.: Wenn der Tischler keinen Hobel hätte, könnte er nicht hobeln. Dieser Satz ist vor- und nachzusprechen und sobald dies einigemal geschehen, die zielstrebige Frage mit grossem Nachdruck daranzuschliessen: Welche ist die Bedingung, von der das Hobeln abhängig ist? — Der Besitz des Hobels. Damit ist die Uebung beendet. Auf der Mittelstufe wird sich im Anschlusse an den Leseunterricht, an den heimatkundlichen, Geschichts- und Religionsunterricht oft die Gelegenheit ergeben, sich etwa folgendes Ziel zu setzen: Wir wollen nun angeben, was sittsame Kinder müssen, was fleissige Menschen können, was ordnungsliebende Schüler sollen u. s. w.; um zu den Schlusssätzen zu kommen: Was sie müssen, ist Nothwendigkeit (Pflicht); was sie können, ist Vermögen; was sie sollen, entspricht dem Gesetze (Gesetzlichkeit). Damit die Uebung fortwirkt, müssen aber die Schülerzungen solche Sätze in ihre Gewalt bekommen, daher öfteres Nachsprechen, einzeln und im Chor, erwünscht ist. Gleichzeitig stellt sich dann mit der Sprechfertigkeit die zweite Hilfe ein,

b) die akustische. Die Schüler werden an den Klang der ihnen unbekannten Ausdrucksweise gewöhnt. Je öfter solche Uebungen vorgenommen werden, desto rascher wickeln sie sich ab und erzielen Gewandtheit im Sprechen und Hören, was für die Folge auch die Auffassung sachlicher Stoffe wesentlich fördert. Zielstrebige Fragen sind: Was ist die Bedingung? Was ist Pflicht? Welchen Wunsch hast du? u. dgl. Die zielstrebigen Fragen müssen schon deshalb gelegentlich gestellt werden, damit sich die Schüler daran gewöhnen, die verschiedenen Modi gefühls-

mässig zu erfassen, weil ihnen sonst bei der grammatischen Behandlung ein Interesse nicht entgegengebracht wird. Als dritte Hilfe kann herangezogen werden,

c) die dialektische. Hörend und sprechend sollen der dialektische wie schriftsprachliche Ausdruck vergegenwärtigt werden, wobei die Schüler nur Schriftsprachliches üben, zum Vergleich aber aus dem Munde des Lehrers Dialektisches hören sollen, vorausgesetzt, dass die Schüler schon die Geläufigkeit besitzen, sich schriftsprachlich auszudrücken, was nur in den ersten Schultagen etwa nicht der Fall sein dürfte. Auf der Unterstufe muss naturgemäss der Lehrer auf den dialektischen Ausdruck der Schüler häufig eingehen und durch Synthese den schriftsprachlichen Ausdruck vermitteln. Theilweise schon auf der Unterstufe, hauptsächlich aber auf der Mittelstufe treten zu diesen Hilfen noch

d) die orthographischen,
e) die lautlehrlichen,
f) die wortformenlehrlichen,
g) die etymologischen,
h) die syntaktischen Hilfen.

Hier bleiben die verschiedenen, vorzunehmenden Uebungen nicht mehr eingeschränkt auf die zusammenfassenden Wiederholungen, sondern können mit Nutzen schon an jeden Unterricht angeschlossen werden, insbesondere an den orthographischen durch Beachtung der Dehnung und Schärfung (Dehnungszeichen, Verdoppelung, Consonantenhäufung), harten und weichen Mitlaute, Rein-, Trüb- und Zwielaute (in der Conjugationsform, die eben in Rede steht, Conjunctivform etc.). Die lautlehrlichen Hilfen gliedern sich wie von selbst an. Anlaut, Inlaut, Auslaut, Lautverhärtung, Lautabstufung

werden im orthographischen, gelegentlich auch im Leseunterrichte behandelt. Zu der Beibringung der wortformenlehrlichen Hilfen dienen die der Grammatik gewidmeten Stunden (Hilfszeitwörter der Aussageweise, Conjugation des Zeitwortes). Die etymologischen Hilfen schliessen sich meist an den Orthographie-, gelegentlich aber auch an Sprach- und Leseunterricht an. Die syntaktischen Hilfen werden auf der Mittelstufe bei Behandlung von Erzähl-, Wunsch-, Frage-, Befehlsatz beigebracht, beherrschen aber die ganze Oberstufe und werden in steter Verbindung mit der Behandlung des mehrfachen Satzes gewonnen.

Die appercipierende (intellectuelle) Aufmerksamkeit kann erst durch einen Fond von erworbenen Vorstellungen, gemachten Wahrnehmungen, Actualität gewinnen. Die Vorstellungen reproducieren sich und beleuchten das durch die ursprüngliche Aufmerksamkeit Percipierte. Es entsteht ein höherer Klarheitsgrad der zu appercipierenden Vorstellungen und neuen Entwicklungen aus den verwandten Elementen, welche für die älteren Vorstellungen das Kriterium der Tauglichkeit zur Aneignung des Neuen bilden. Beziehungen werden gestiftet, Wechselwirkungen beobachtet, Auslegung und Verständnis, tiefer Eindruck, lebendiges Gefühl stellen sich ein. Fehlen die nöthigen, vorausgegangenen Perceptionen, so wird Stumpfheit oder Gleichgiltigkeit dem Neuauftretenden entgegengebracht. Absolut Neues wird bloss percipiert. Wo es an Perceptionen fehlt, müssen solche nachgeholt und die Vorgeschritteneren einstweilen mit Episoden, weiteren Ausführungen u. dgl. beschäftigt werden. Enthalten die älteren Vorstellungen zu viel dem Neuauftretenden Ver-

wandtes, so wird das Neue, alt und trivial erscheinend, nur unbestimmt appercipiert, oft verkannt, Bedeutsames übersehen. Daher mag sich nur Eigenthümliches, Charakteristisches ans Lesestück anschliessen, daher müssen bei nothwendiger Wiederholung Modificationen vorgenommen werden, daher wollen Breitspurigkeiten bei Heranziehung bekannter Stoffe vermieden sein, daher muss Wechsel in der Form der Behandlung eintreten; daher bedarf es der Ausbildung von Ordnungen und Gliederungen durch einen regelrechten Fortschritt nach Einheiten, durch wohlgeordneten Aufbau des Begrifflichen in jeder Einheit, damit Wichtiges von Unwichtigem unterschieden wird und sich nicht Phrasen festsetzen. Der Encyklopädismus begünstigt immer die Ueberflutung des Späteren durch Reproductionen, ist daher verwerflich.

Klanglose Naturen, mechanische Köpfe" bringen dem Neuen nur völlig Gleiches entgegen. Es soll aber auch das mehr oder weniger bloss Aehnliche entgegenkommen. Das wird geschehen, wenn bei dem Unterrichte aut die Bildung wohlgeordneter Reihen Bedacht genommen wird. Sind diese erworben, dann mögen bei immanenten Wiederholungen Umstellungen, anderer Ablauf eintreten, wobei Störungen und Pausen möglichst vermieden werden sollen. Auch Redefloskeln, Phrasen des Lehrers, schwerfälliger Anschluss von Berichtigungen können solche Störungen schon herbeiführen. Zur Bildung wohlgeordneter Reihen gehört auch das Einschalten und Verweben der Determinationen und Nebenreihen in die Hauptreihen hinein. „Ausdrücklich ist verboten, dass

eine zusammenhängende Erklärung und Dar-
stellung durch Einprägen der einzelnen Stücke
statt durch freie, wenn auch wiederholte Be-
arbeitung des nach Theilungsgründen, Kategorien,
Concentrationsfragen gegliederten Stoffes erreicht
werde. Und hierbei ist wiederum ausdrücklich
verboten, das Ganze bloss abzufragen und stück-
weise aus den Antworten entstehen zu lassen,
statt es durch Verschmelzung der einzelnen Ab-
theilungen zu einer zusammenhängenden, nicht
durch Einhelfen und Einhelfenlassen, nicht durch
selbständige Zwischenfragen unterbrochenen,
sondern continuierlich fortschreitenden Dar-
stellung vonseiten des Schülers zu bringen". [43]
Es soll zu einem ununterbrochenen Flusse der
Darstellung kommen. Stetiges Fortschreiten vom
Ziele zur Analyse ist erforderlich. Diese soll
von einem Begriffe im Inhalte des ersteren aus-
gehen. „Nirgends darf ein Sprung in den von
einem neuen Ziele ausgehenden Betrachtungen
stattfinden, geschweige, dass ein ganz neuer
Anfangspunkt in einer Lehrstunde vorkommen
darf, z. B. in der Weise: Jetzt kommen wir zu
etwas anderem, jetzt fangen wir etwas ganz
Neues an. Wenn in einer Lehrstunde Theile
aus verschiedenen Einheiten verknüpft werden
sollen, so muss das im Ziele angedeutet sein,
damit nicht zu starke Gegensätze aufeinander-
stossen, und der leichte Fluss der Vorstellungen
nicht gehindert wird" (Ziller.) Begriffliches
darf nur gelehrt werden, wenn die sachliche
Grundlage in Einzelbetrachtungen vorher ge-
geben wurde. Aufgaben, deren Lösung nicht
gelingt, müssen inhaltlich wiederholt erklärt,
Regeln von vorne an entwickelt werden. Der
Faden, an dem sich der darstellende Unterricht
hinzieht, darf nicht verloren gehen. Ergänzungen

und Berichtigungen, nachdem sie selbständig erklärt sind, müssen sogleich in die Reihe des fortschreitenden Gedankenganges eingeordnet werden. Durch all das wird das freie Aufsteigen zusammengehöriger Gedankencomplexe für die Zwecke der Apperception begünstigt, welcher Process zustande kommen muss, damit frisches, geistiges Leben den Unterricht begleite. Bei dem Vorgange des freien Aufsteigens nimmt diejenige Vorstellung die höchste Stelle ein, welche dem Neuauftretenden am ähnlichsten ist, am nächsten kommt, zu ihrer Beleuchtung und Verdeutlichung am meisten beizutragen vermag. Die übrigen bleiben ringsherum tiefer gestellt und erhalten sich nur solang steigend, bis durch die an der Spitze stehende Vorstellung das Neue seine sinngemässe Auslegung erfahren hat. Ist das geschehen, dann sinken die übrigen Vorstellungen ringsherum wieder herab. Vom appercipierenden Gedankenkegel bleibt nur die Spitze zurück und verschmilzt mit dem Neuen. Vom Corpus des Gedankenkegels bleibt nur ein Erinnerungsbild, dessen Ausbreitung den Spielraum für den mannigfachen Gebrauch des Neuen darstellt. Ob die Zuspitzung vollständig gelungen ist, kann man aus der Fähigkeit des Schülers zum sprachlichen Ausdrücken des Appercipierten ersehen. Die Verknüpfungen, welche das neu Appercipierte mit dem Alten eingeht, bedingen eine beständige Aufeinanderfolge der Aufwölbung (im Stadium der Vertiefung in die Verzweigungen) und der Abbrechung (im Stadium der Besinnung auf das Wesentliche, Nothwendige, Wahre) der Kuppel des Gedankenkegels. Dazu gehört Zeit. Raschheit ist da schädlich. „In zusammenhängenden Gedankenreihen, in zusammenhängender Rede folgt Abbruch und Auf-

bau continuierlich aufeinander, ja während der Abbruch eines Gewölbes erfolgt, muss der Aufbau eines anderen schon in Angriff genommen werden; es findet also ein fortwährendes Neben- und Nacheinander der beiden Constructionen statt." (Ziller.) Der verwickelte Process kann leicht gestört werden. *Gelingt er*, so zeigt sich das in *Antworten, die der Frage genau entsprechen.* Der Process wird erschwert, wenn zugleich mehrere neue sachliche Gedankenreihen in der Seele aufsteigen, wie in Redewendungen mit: nicht nur — sondern auch, theils — theils u. dgl. oder wenn mehrere solche Reihen zusammengefasst und dann geradeaus fortgesetzt werden sollen, wie bei: also, folglich, demnach u. dgl. *Jean Paul* sagt: „Im einzigen „zwar" liegt ein ganzer Philosoph."[14] *Jeder Gedanke muss daher für sich ausgebildet*, dann erst bezogen und an Beziehungen angeschlossen werden. Das Sprechenkönnen muss dabei immer geübt werden. Es empfiehlt sich sogar die Uebung, den Inhalt von abzufassenden Aufsätzen vorerst im Zusammenhange mündlich vortragen zu lassen. Gedächtnismässig anzueignender Lesestoff wird durch *ausdrucksvolles Lesen* vorbereitet und *declamiert*, sobald dies *ohne Unterbrechung des Gedankenflusses* möglich ist, weil sich sonst leicht ein *leeres Pathos einstellt.*

Die Vorbereitung einer *energischen Apperception* geschieht in der Analyse, bei welcher sich *Erwartungen*, die dem in der Synthese nachfolgenden Neuen entgegengebracht werden, festsetzen. Solche wurzeln im heimatlichen Gedankenkreise, im Gefühl für Symmetrie, in der Wissbegierde, welche auf den Ablauf begonnener Erzählungen, Geschehnisse gerichtet

sind. Gefördert werden solche Erwartungsfestsetzungen durch Anordnung der Concentrationsreihen. Zu bestimmte Erwartungen begünstigen die Einseitigkeit der Auffassung, benachtheiligen die Unbefangenheit des Auffassens und Urtheilens. Unbestimmte Erwartungen sind mit Zweifel verbunden, der auch eine gewisse pädagogische Berechtigung hat, aber früher oder später gelöst werden muss durch Bestätigung oder ausdrückliche Zurückweisung des Erwarteten. Die Darbietung (Synthese) soll neue Erwartungen wecken. Um die Spannung der Erwartung herbeizuführen, ist Neues in Absätzen darzubieten. Apperceptionen müssen in dem durch ihre Natur vorgezeichneten Gange verlaufen und dürfen nicht unnöthig gehemmt und unterbrochen werden, sondern sollen möglichst weit reichen. Es muss daher den Erwartungen Erfüllungsstoff geboten werden. Wiederholung von längst Bekanntem stumpft ab. Die Fertigkeit darf nicht hinter dem Wissen zurückbleiben, sonst ist das Fortwirken der Apperceptionen gehemmt. Es darf nichts Neues dargeboten werden, wo seine Darbietung erst vorzubereiten ist. Und wo seine begriffliche Ausarbeitung angestrebt wird, soll kein anderes Neue eingemischt werden, sonst finden immer Umstellungen der Apperceptionsprocesse statt. Der geregelte Vorgang nach den fünf Formalstufen: Analyse (Vorbereitung), Synthese (Darbietung), Association (Verknüpfung), System (Zusammenfassung), Function (Anwendung) sichert am besten die Anbahnung einer denkenden Apperception; er schützt vor vorwitzigen Urtheilen, voreiligem Erfassen von Zwecken und Plänen, kurz: vor Frühreife. Die richtige Fortwirkung der Apperceptionen

wird besonders auch durch die Anordnung der methodischen Einheiten bewirkt, insofern sie verhütet, dass in das Suchen eines Unbekannten das Suchen eines anderen Unbekannten eingeschaltet wird. Die vorausgehende Einheit muss die Voraussetzung für die folgende enthalten und jede einzelne muss auf directe Lösung abzielen. Die Jugend darf kein Wissen anwenden, das nicht völlig noch befestigt ist. Im Interesse des ungestörten Appercipierens vermeide man falsche Ruhepunkte, Ablenkung der Aufmerksamkeit auf die Person des Redenden, rasche Uebergänge aus einem Gebiet in das andere; sonst schreiten die begonnenen Wölbungen nicht zur Zuspitzung fort. Die appercipierenden Processe werden, wenn sie richtig verlaufen, infolge des Hinstrebens nach Zielen, eine Vorschule des Wollens. Sind die leitenden Reproductionsvorstellungen, sowie die Antriebe des Interesses, der Ueberlegung, der willkürlichen Aufmerksamkeit kräftig genug, so associieren sich denselben Thätigkeiten, die bei kleinen Kindern spielend, beim Knaben schon zweckbewusst ausgeführt werden. Es besteht eine Analogie zwischen der Entwicklung der Thätigkeiten des einzelnen Menschen durch das Kindesalter hindurch und den Anfängen aller Culturentwicklung bei den Jäger-, Hirtenvölkern und Ackerbauern (Culturstufen). Anwachsender Reichthum des Geisteslebens führt zu Einbildungsvorstellungen, welche, logisch durchgebildet, das Neue mit Hilfe von Phantasien zu höheren Graden der Klarheit emporheben. Das Stadium des rechten Auffassens, Verstehens, Fühlens ist dann überschritten. Es nimmt von hier aus, von der

Apperception mit Hilfe abgeänderter Reproductionen, die freie, schöpferische Kraft ihren Anfang. Diese ist nothwendig zur Bildung des Geschmackes, zu Reife und Schärfe des Urtheils, Gewandtheit des Geistes, Selbstdenken und denkende Verarbeitung, Speculation, Auffassung und bewusstem Darstellen vom Schönen und Sittlichen. Das Gelingen, welches die frei-schöpferische, thätige Kraft belohnt, steigert diese zum Interesse. Dieses anticipiert wünschend, hoffend, das Wohlgefühl, welches aus den einschlagenden Thätigkeiten entspringt, treibt zu weiterem Fortschreiten an. Die ganze Gedankenmasse eines Gebietes kommt in Bewegung und in ihrem Umkreis regt sich die productive Kraft des Gestaltens. Das freie Arbeiten wird versucht. Nur derjenige, der in solch productiver Weise auf irgend einem Gebiete sein Interesse schon bethätigt und geübt hat, vermag sich dann auf diesem Gebiete Zwecke zu setzen und sie zu verfolgen, wie es der Wille thut. Die Gedankenbildungen müssen von der ursprünglichen Aufmerksamkeit aus in jedem Gebiete durchlaufen sein, ehe das Interesse in demselben erwachen kann. Bei ungestörter Ausbildung wird dieses zum inneren Bedürfnis und zu einem Besitztitel sittlichen Charakters. Im Unterrichte wechseln die verschiedenen Formen der Apperception und diese steigt mit dem Wachsthum und der Reihe der Bildung auf immer höhere Stufen. Dem Schüler kommt nun alles auf eine richtige Anordnung und Zusammenfassung dessen an, was zugleich und nacheinander gethan werden muss. Die Durchführung der beiden Gedanken: des streng geregelten Fortschrittes und dann eines geordneten

Zusammenhanges des Gleichzeitigen, ist Aufgabe der speciellen Unterrichtslehre.

Für den Lehrer resultiert aus dem Gesagten die Erkenntnis: Nicht die vollständige Beherrschung des Lehrstoffes, des Wissensmateriales, nicht die Kenntnis einiger oder vieler erprobter Praktiken, nicht das angeborene Lehrgeschick allein, nicht das tactvolle Auftreten, die virtuelle, scharf ausgeprägte und reine Sprache nur, wohl aber alle diese Aptituden in Verbindung mit genauer Kenntnis auch des zum Ziele führenden Weges, der psychologisch durchgebildeten, begründbaren und begründeten Methodik befähigen den Lehrer, in allen Fällen das Richtige zu treffen, um Interesse zu erwecken und zu nähren; gleichwohl die Aufmerksamkeit anzuregen und in zweckbefördernder Spannung zu erhalten.

Schlusswort.

Wir leben in der Aera der Kinderselbstmorde. Diese lenken die allgemeine Aufmerksamkeit derart auf sich, dass man endlich mit Fragen an Erzieherkreise herantritt, um auf die Quellen des Uebels zu kommen. Es ist zwar die Form, in welcher dies geschieht, nicht die allerrichtigste, es ist jedoch beruhigend, wenn sich die öffentlichen Factoren damit befassen. In theologischen, juridischen, medicinischen, finanziellen Fragen würde es niemandem einfallen, den gesammten Seelsorgeclerus, die gesammte Conceptsbeamtenschaft, die Aerzte der allgemeinen Praxis, die Finanzbeamten zusammenzurufen, wenn eine tiefer greifende Frage zu erwägen ist. Man wendet sich zuerst an Fachmänner ersten Ranges,

damit sie in Fragen ihren Rath ertheilen, der vor allem Sache der Erkenntnis, nicht einer Mehrheitsentscheidung, ist und sein kann. Das Urtheil des praktischen Schulmannes ist keineswegs wertlos. Aber die Menge derselben, wenn sie den Sitz des Uebels richtig erkennen würde, hätte sie nicht längst in Resolutionen und Anträgen ihre Stimme erheben können? Indes betrifft das nur die äussere Form der Fragebehandlung. In das Meritorische der Frage eingehend, muss vor allem betont werden, dass dieselbe nur zum Theil ins Gebiet der Pädagogik gehört. Vielfach sind die Schülerselbstmorde eine Consequenz unserer socialen Missverhältnisse; theilweise sind sie begründet in einer fehlerhaften oder gänzlich mangelnden religiösen Erziehung und nur zum dritten Theile sind sie Ergebnisse des Mehr im *ver*ziehenden und des Minder im *er*ziehenden Unterrichte. Die erschöpfende Besprechung dieser Frage liegt weder im Rahmen noch in der Absicht dieser Schrift. Es soll nur auf einige Punkte aufmerksam gemacht werden, die sich aus der voranstehenden psychologisch-pädagogischen Abhandlung leicht ableiten lassen.

Es ist zu fragen: Warum morden sich die Schüler selbst? — Wegen schlechter Schulnachrichten, schlechter Zeugnisse. Es wird das zwar nicht in allen Fällen das einzige Motiv sein, aber in vielen Fällen ja. Die Antwort muss lauten: Das Lernen um der guten Noten willen ist pädagogisch verwerflich. Es zeigt von *nur mittelbarem Interesse* am Unterrichte, welches in Fach- und Berufsschulen allerdings toleriert werden muss und auch aus der Erziehungsschule nicht ganz ferngehalten werden kann; aber es darf nicht das Terrain beherrschen.

Für den didaktischen Materialismus und den mit ihm verschwägerten Encyklopädismus ist diese Herrschaft des mittelbaren Interesses ein Charakteristikon, das einmüthig vorgesetzte Strebeziel. Es führt zu Einseitigkeit, Egoismus, Rechthaberei, Herrschsucht, ungestümen Begehrungen, Genussucht. Das unmittelbare Interesse, das Strebeziel der wissenschaftlichen Pädagogik, schützt vor diesen Abwegen, hängt am Gegenstande, führt zur Vielseitigkeit des Erkennens und Bescheidenheit des Wollens, befriedigt das Gemüth, ohne brennenden Begierden Raum zu geben. Es sieht die Note als etwas an, das sich naturgemäss von selbst ergibt, als ein Calcul, das möglicherweise auch unrichtig notiert ist, dem aber jedenfalls nicht mehr Wertschätzung zufällt, als dem unmittelbar interessierenden Gegenstand. Warum wird aber (und das ist eine Frage, die damit zusammenhängt) die Classificationsnote in ihrem Werte ungebürlich, künstlich aufgebauscht? — Weil sie in der Noth unserer Zeit vielfach als Disciplinarmittel, nicht nur als Calcul der Leistung, Verwendung findet. Kant nennt die Schulerziehung eine Zwangserziehung, trotzdem ihm die jetzige Aera des Schulzwanges fremd war. Sie ist auch in der Familie in manchen Fällen eine Zwangserziehung. Ohne jede Anwendung äusserer Zwangsmittel gelingt die Erziehung dann, wenn alle Factoren: Vater, Mutter, Schule, Kirche, Gesellschaft, Lebensumstände harmonisch und einmüthig auf das richtige Ziel hinwirken. Geschieht das überall? Wirkt nicht häufig ein Factor dem andern direct entgegen? Es entstehen widerstreitende Apperceptionsmassen, die sich gegenseitig aufheben, bis der einen oder anderen gewaltsam das Uebergewicht verschafft wird. Das

haben seinerzeit die Humanitätsbestrebungen bei ihrem etwas schwärmerischen Auftreten übersehen, haben volksthümliche Zwangs- und Strafmittel für alle Fälle beseitigt, ohne Bedacht zu nehmen auf die Beistellung humanerer, gleich wirksamer Disciplinarmittel. Dies erzeugte das gegenwärtig bemerkbare Haschen darnach, alles, was nur irgendwie eine solche Anwendung gestattet, mit einem gewissen Raffinement als indirectes Disciplinarmittel zu verwenden. Ein Zeugnis (eine Schulnachricht), welche gleichzeitig Disciplinarmittel sein will oder soll, schwebt immer in der Gefahr, die geistige und sittliche Qualität des Schülers unrichtig zu beschreiben. Damit ist auf eine Scharte in unserem Schulwesen hingewiesen, die bis jetzt niemand auszuschleifen den Muth gehabt hat.

Eine zweite Scharte (socialer Art) ist die Eitelkeit mancher Eltern, welche, unfähig zur Leitung der Erziehung ihrer Kinder, schon dem Kindergartenjungen seine seinerzeitigen Leistungen ruhmredig prognosticieren und durch spätere terrorisierende Behandlung derselben, ihre eigenen erzieherischen Fehler in Verborgenheit zu erhalten bestrebt sind. Diese beiden Scharten müssen ausgewetzt werden und die Classificationsnote muss aufhören, Disciplinarmittel zu sein, sondern lediglich Calcul gerechter Beurtheilung bleiben. Die Beurtheilung aber, und das greift in den innersten Theil der Schulorganisation ein, muss nach den Gesichtspunkten der von der wissenschaftlichen Pädagogik normierten Grundsätze vorgenommen werden; Grundsätze, deren Kenntnis unseren Praktikern noch keineswegs in Fleisch und Blut übergegangen sind. Diese hängen vielmehr noch an dem ency-

klopädistischen, didaktischen Materialismus, dessen Bankerott noch, wo es einigermassen angeht, bemäntelt wird zum Nachtheile der Jugend und des Volkes.

Die Vulgärpädagogik bietet keine verlässlichen Stützen für die sittliche Charakterbildung dar; darum klammert sich der tendenziöse, auf Atomisierung der Gesellschaft ausgehende, materialistische Individualismus so fest an sie. Eine sichere Grundlage bietet nur die wissenschaftliche Pädagogik mit ihrem positiven Christianismus, als der historisch feststehenden, höchsten Culturstufe.

Anmerkungen.

[1] Wahle, Das Ganze der Philosophie und ihr Ende.
[2] Schwertfeger, im 33. Jahrbuch des Ver. f. wiss. Päd. S. 252.
[3] Für eine „Methodik der Volksschule“ wäre es eine lohnende Aufgabe, zu erklären, wie die Schüler zum bestimmten Auffassen anzuleiten sind. A. d. V.
[4] Notabene, wenn die Richtung des Willens schon zur Festigkeit entwickelt worden ist, wofür sich aber in dieser „Methodik der Volksschule“ wieder keine Anleitung findet. A. d. V.
[5] Diese Meinung gilt dermalen als überwunden. A. d. V.
[6] Wie man aber dieses einsichtige Können auf allen Stufen der Volksschule, nicht bloss auf der ersten Stufe, methodisch vermittelt, das weiss diese „Methodik der Volksschule“ selbst nicht, sonst würde sie sich darüber äussern, da sie doch über tausend Selbstverständlichkeiten so breitspurig spricht. A. d. V.
[7] Vogt, Kant, Ueber Pädagogik. S. 65 d.
[8] Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. S. 9, 39 u. 79.
[9] Vogt, Der analytische und synthetische Unterricht. Abgedruckt im 27. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. S. 211—230.
[10] Plat. Phaedr. ed Bipont. vol. 10, pag. 366 e. s.
[11] Volkmann, Psychologie II. § 114.
[12] Jodl, Psychologie. S. 437,
[13] Fechner, Psychophysik II. 490.
[14] Dittes, Psychologie. S. 88 u. ff.
[15] Flügel, Ueber voluntaristische und intellectualistische Psychologie im 31. Jahrb d. Ver. f. wiss. Päd. S. 83 ff.
[16] Jodl, Psychologie. S. 60.
[17] Schwertfeger, im 33. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. S. 192.
[18] Lotze, Med. Psychologie. S. 306.
[19] Jodl, Psychologie. S. 444.
[20] Jodl, Psychologie. S. 513.
[21] Dittes, Psychologie. S. 65.
[22] Jodl. Psychologie. S. 506 u. ff.
[23] Herbart, Einleitung zur Psychologie als Wissenschaft. § 3.

[24] Abgedruckt im Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. vom Jahre 1901, 33. Jahrgang. S. 146—254.
[25] Lindner, Einleitung z. pädagogischen Encykl.
[26] Jodl, Psychologie. S. 154.
[27] Willmann, Didaktik, II. B. S. 63 u. ff.
[28] Lindner, Päd. Encykl. S. 415.
[29] Eine genaue Darstellung des Verhältnisses zwischen Interesse und Begehren findet sich in Ziller's Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, S. 316—357 d. II. Aufl., herausgeg. v. Dr. Th. Vogt.
[30] Kant, Grundlegung zur Metaphysik.
[31] Rein, Encyklopädie d. Pädagogik, Art. Aufmerks.
[32] Herbart's päd. Schriften, ed. Willmann. II. S. 538 u. ff.
[33] Paul Natorp, Herbart und Pestalozzi. S. 76.
[34] Wenn Natorp diese Spontaneität, diese letzte Triebkraft nur definieren oder wenigstens beschreiben würde, damit man wüsste, was darunter zu verstehen ist. Er scheint sich so eine Art Seelenkraft vorzustellen.
[35] Palleske, Die Kunst des Vortrages, S. 76 u. 81.
[36] Kant, Ueber Pädagogik. S. 107. Herausgegeben von Dr. Theodor Vogt.
[37] In dritter Auflage herausgegeben v. Dr. K. Just. S. 256—324.
[38] Vogt, Der Encyklopädismus und die Lesebücher. S. 6ff.
[39] Ziller, Allg. Pädag. S. 340.
[40] Der gewisse exaltierte Hauptlehrer J. hatte also unrecht, wenn er verlangte: Sobald Sie während der Sprachstunde eine Blutschwalbe sehen, müssen Sie den Unterricht unterbrechen, um die Schüler auf die Blutschwalbe aufmerksam zu machen.
[41] Ziller, Allg. Päd. S. 349.
[42] Herbart's päd. Schriften, ed. Willmann. I. Band, Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik.
[43] Ziller, Allg. Päd. S. 360.
[44] Die Kinder können die Gemüthszustände schon lange in sich tragen, bevor sie imstande sind, denselben einen Ausdruck durch die Sprache zu verleihen; ebenso wie das Gefüge der Vorstellungsmassen sich bei ihnen schon längst aus Complexionen und Verschmelzungen von Vorstellungen, aus Reihen und ihren Verwebungen gebildet haben kann, bevor sie es durch das Satzgefüge abzubilden vermögen. Manche Conjunctionen kommen aber überhaupt bei ihnen entweder nicht häufig oder erst im späteren Kindesalter vor. Dahin gehört das Zwar, das eine drohende Hemmung im voraus an-

kündigt. Es fällt deshalb den Kindern schwer, weil hier eine Vorstellungsreihe sich wider eine andere, ihr entgegengesetzte im Bewusstsein aufarbeiten muss, bevor es ausgesprochen werden kann, und dazu gehört immer eine gewisse geistige Anstrengung, damit die aufstrebende Reihe durch das ihr entgegengesetzte nicht zurückgehalten werde. Durch das Sondern soll umgekehrt die schon erfolgte Hemmung in der Erinnerung festgehalten werden, was gleichfalls ohne einen gewissen Grad von geistiger Kraft nicht geschehen kann. Nicht minder setzen die concessiven Conjunctionen, ferner Sowohl — Alsauch, Entweder — Oder, Weder — Noch und alle ähnlichen, wie schon aus dem Obigen sich ergibt, viel zu verwickelte und schwierige Processe voraus, als dass nicht ihr häufiger oder frühzeitiger Gebrauch den Kindern versagt sein sollte. Bei den genannten Conjunctionen müssen theils mehrere Reihen zugleich steigend sich entwickeln, theils kommen dabei mehrere von den Grundbegriffen, auf welche alle Conjunctionen zurückzuführen sind, vor, und darauf beruht die Schwierigkeit, die sich den Kindern beim Aussprechen entgegenstellt. Auf der andern Seite ist es leicht begreiflich, dass ihnen das Aber, wodurch bloss das im Augenblicke erfolgende Anstossen wider das Entgegengesetzte und das Doch, wodurch bloss die Zurückweisung des Entgegengesetzten und das Beharren der zurückweisenden Vorstellungsreihe im Bewusstsein trotz des erfolgten Anstosses bezeichnet wird, viel geläufiger ist; des Und gar nicht zu gedenken, wodurch man am allereinfachsten von einem Gliede der Reihe zum nächstfolgenden fortschreitet.

Mechitharisten-Buchdruckerei, Wien VII.



